



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Andreia Sofia Ferreira da Lomba

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Literacia da Leitura – Estudo de Caso com crianças de 3 e 4 anos

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Doutora Gabriela Barbosa

Novembro de 2014



## **AGRADECIMENTOS**

A realização de um Projeto de Investigação, como o que aqui se apresenta, implica, obrigatoriamente, que se enfrente um conjunto de obstáculos e dificuldades que vão surgindo ao longo de todo o percurso e que se não forem ultrapassados podem condicionar o desenrolar e concretizar do mesmo.

Ultrapassar todos esses obstáculos dependeu em grande parte do apoio e incentivo que foram transmitidos por algumas pessoas às quais se prestam aqui os devidos agradecimentos:

Assim, destina-se um agradecimento especial, à Professora Doutora Gabriela Barbosa, por ter orientado e apoiado com toda a disponibilidade, paciência e profissionalismo, todos os passos que foram sendo dados na realização deste projeto que agora se encontra concluído;

Aos profissionais do estabelecimento educativo que nos acolheram e permitiram que todo o trabalho de investigação fosse concretizado, nomeadamente à Educadora Cooperante Fátima Araújo, por estar sempre presente e apoiar todas as tarefas realizadas;

À minha colega e companheira de estágio Cristiana Oliveira, por ter estado sempre presente em todas as tarefas e ter apoiado e ajudado na sua concretização;

À minha família, especialmente aos meus pais, por sempre me terem encorajado e incentivado a perseguir e a lutar pelos meus sonhos. Um muito obrigado por fazerem com que também este se tenha tornado uma realidade,

Por último, e não menos importante, a todos os meus amigos, com um agradecimento especial à Ana Gomes e ao Pedro Santana pela paciência que sempre tiveram para me ouvir e partilhar todos os momentos bons e menos bons, e por me apoiarem e incentivarem a continuar e a fazer mais e melhor.

## RESUMO

Na atualidade, as competências de literacia têm vindo a ser um destaque em várias áreas por se ter evidenciado que se referem a uma ferramenta que permite uma melhor compreensão do mundo que nos rodeia, assim como garante a possibilidade de dar resposta a uma multiplicidade de problemas e situações com que a sociedade nos confronta diariamente.

Frequentar uma superfície comercial, um estabelecimento de saúde, um parque de estacionamento, uma pastelaria, ou outro tipo de locais que são comuns ao dia-a-dia dos indivíduos, assim como, ler uma revista, um jornal, uma obra literária, um documento, ou mesmo um panfleto publicitário, são atividades em que a leitura é, inevitavelmente, necessária. Em todos estes casos, a simples decodificação do código escrito revela-se insuficiente para a realização dessas tarefas com sucesso. Nestas condições, saber ler, refletir e analisar uma informação escrita, compreendendo aquilo que se leu e conseguindo consequentemente desenvolver um pensamento crítico sobre essas informações, revela-se fundamental e, portanto, numa exigência por parte sociedade.

Considerando a literacia como esse conjunto de capacidades imprescindíveis ao quotidiano dos indivíduos, e assumindo que a escola se refere a um local de excelência para a aquisição de novas aprendizagens que devem garantir um futuro de qualidade, põe-se em evidência que a escola deve garantir as condições necessárias para que o desenvolvimento dessas competências seja exequível. Convocam-se, assim, os professores como atores de primeira instância na promoção e desenvolvimento de literacia nos alunos.

O presente estudo de investigação surgiu da necessidade de se compreender se também a Educação Pré-Escolar pode ter um papel ativo na promoção de competências literárias nas crianças. Para isso, desenvolveu-se um estudo de caso, com um grupo de dezoito de crianças de três e quatro anos a frequentar a Educação Pré-Escolar.

Este estudo sustentou-se em duas questões de investigação, **Como desenvolver competências de Literacia em Leitura com um grupo de crianças de três e quatro anos?** e, **Como reagem as crianças a um programa de promoção de literacia em leitura?**

Os resultados obtidos concluem que a aplicação de um programa de promoção de literacia em leitura, pode ser uma forma de fazer emergir algumas capacidades de literacia nas crianças.

No grupo em questão a aplicação desse programa, revelou-se adaptado às necessidades das crianças e traduziu-se na aquisição de novas aprendizagens proporcionando um interesse ainda maior face ao recurso livro, às diversas atividades de leitura que podem ser realizadas, para além, do ouvir histórias. Foi ainda resultado deste programa o desenvolvimento de uma atitude, por parte das crianças, de valorização da biblioteca e dos seus recursos.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar; Literacia em Leitura;

## ABSTRACT

Presently, literacy skills have been the most highlighted in several areas as they have shown evidence of tools that allow us a better understanding of the world around us. They also guarantee the possibility to address a multitude of problems and situations with which society confronts us daily.

Attending a shopping mall, a health establishment, a car park, a pastry shop or other day-to-day places that are common to individuals, as well as reading a magazine, a newspaper, a literary work, a document or even a publicist pamphlet, are activities in which reading is inevitably necessary. In all these cases the simple decoding of written code is revealed to be insufficient for the successful realization of these tasks. Under these conditions, to read, reflect and analyze written information, understanding what is read and consequently developing a critical thought about this information is fundamental and therefore a requirement by society.

Considering literacy as a set of skills essential to the daily lives of people and assuming that school refers to a place of excellence where knowledge and new skills are acquired to ensure a future of quality, puts in evidence that schools must ensure that the necessary conditions for the development of these skills are feasible. Thus teachers are called as advocates of the first instance in developing and promoting literacy in students.

This research study arose from the need to also understand that preschool education can play an active role in promoting literacy skills in children. To do this, a case study was developed with a group of eighteen children of three and four years of age attending preschool education.

This study was conducted in two areas of research, **How to develop Literacy Competency in reading with a group of children of three to four years of age? and How do children react to a program that promotes reading skills?**

The results conclude that the application of a literacy promotion program for reading skills, can be a way to bring out some literacy skills in children.

In the group in question the implementation of this program has proved to have adapted to the needs of children and resulted in the acquisition of new knowledge providing an even greater interest in viewing books as a resource and the diverse reading

activities that can be performed, along with oral stories. As a result of this program, the children have developed an attitude that values the library and its resources.

**Keywords:** Preschool Education; Reading literacy

## ÍNDICE

Lista de Abreviaturas .....	x
Lista de Figuras .....	xi
Lista de Tabelas .....	xi
Introdução .....	1
Capítulo I – Intervenção Educativa .....	3
Caraterização do Contexto Educativo .....	4
Caraterização do Meio .....	4
Caraterização do Jardim de Infância .....	5
Caraterísticas Estruturais .....	6
Recursos Humanos .....	7
Caraterização da Sala de Atividades. ....	7
Caraterização de Grupo .....	24
Capítulo II- Investigação. ....	15
Enquadramento do Estudo .....	16
Contextualização e Pertinência do Estudo .....	16
Fundamentação Teórica .....	18
Conceito de Literacia .....	18
Literacia em Leitura na Educação .....	20
Literacia na Educação Pré-Escolar .....	20
Estudos/Projetos acerca da Literacia .....	24
Metodologia Implementada .....	28
Opções Metodológicas .....	28
Participantes na Investigação .....	29
Recolha de dados .....	29
Intervenção Educativa .....	30
Procedimento de análise de dados .....	40
Análise e Interpretação dos dados .....	41
Fase 1: Biblioteca Escolar .....	41
Fase 2: Livro Infantil .....	43
Fase 3: O nosso Livro .....	46
Fase 4: Livro Digital .....	48



Conclusões .....	50
Limitações do Estudo .....	52
Recomendações para Estudos Futuros .....	53
Capítulo III- Reflexão Final PES .....	54
Reflexão Final PES .....	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ME- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

NCTM- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS

NPPEB – NOVO PROGRAMA DE PORTGUÊS DO ENSINO BÁSCIO

OCEPE- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PES – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

PISA – PROGRAMME INTERNATIONAL FOR STUDENT ASSETEMENT

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Jardim de Infância.....	5
Figuras 2,3 e 4. Espaço Exterior.....	6
Figuras 5 e 6. Sala de Atividades .....	8
Figura 7. Livro “Ler é Divertido” .....	34
Figura 8. Doutor Livro .....	35
Figura 9. Primeira Página do Livro .....	37
Figura 10 e 11. Livro Digital “Um Livro Diferente” .....	39
Figura 12 e 13. Registos das Crianças “Como é a Biblioteca” .....	41
Figura 14. Visita da Bibliotecária .....	42
Figuras 15, 16 e 17. Registos das Crianças acerca do livro “Ler é Divertido .....	43
Figuras 18 e 19. Hospital dos Livros .....	44
Figura 20. Tabela do Clube de Leitura .....	45
Figuras 21 e 22. Registos Livres “Circo Fumi” .....	47
Figuras 23 e 24. Livro Digital “Circo Fumi” .....	48

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Programa de Promoção de Literacia .....	40
---	----

## INTRODUÇÃO

O presente relatório intitulado de “Literacia da Leitura -Estudo de Caso com crianças de 3 e 4 anos” foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) pertencente ao Mestrado de Educação Pré-Escolar. Esta prática foi desenvolvida em contexto de Pré- Escolar num Jardim de Infância de uma das várias freguesias pertencentes ao concelho de Viana do Castelo.

A nível estrutural, o relatório que a seguir se apresenta encontra-se dividido em três grandes capítulos que se subdividem em várias secções mais pequenas.

O primeiro capítulo respeitante à “Intervenção Educativa” assenta nas caraterizações das condições em que a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada. Neste capítulo consta, para além da caraterização do grupo de crianças, a apresentação e caraterização do meio envolvente, bem como de toda a instituição de pré-escolar, nomeadamente da sala de atividades onde o projeto foi desenvolvido.

O segundo capítulo deste relatório refere-se ao “Projeto de Investigação”. O capítulo II está subdividido em 5 outras partes, sendo elas, o enquadramento do estudo que se dedica à contextualização do estudo em questão, bem como a explicação da pertinência que o mesmo pode ter na Educação, nomeadamente no pré-escolar. Ainda nesta parte encontram-se definidos os objetivos e apresentam-se as questões de investigação que o orientam; a fundamentação teórica que com base em vários autores, sustenta todo o trabalho realizado ao longo do projeto, quer a nível da educação em geral, quer a nível da educação pré-escolar; na parte destinada à metodologia são apresentadas as opções metodológicas implementada ao longo do projeto de investigação, bem como a apresentação dos participantes. São ainda apresentadas e descritas as atividades e estratégias utilizadas para a sua implementação bem como os métodos de recolha de dados utilizados; na análise e interpretação dos dados destina-se à apresentação dos “resultados” obtidos através dos dados obtidos com a implementação do projeto em questão; para terminar este capítulo são ainda apresentadas as conclusões gerais obtidas através da implementação deste projeto, revelando as limitações deste estudo assim como algumas recomendações para futuros estudos nesta mesma área.

O terceiro e último capítulo deste relatório “Reflexão sobre Prática de Ensino Supervisionada” refere-se a uma reflexão cuidada sobre a unidade curricular, ponderando sobre os aspetos melhor e pior conseguidos, as dificuldades sentidas, os aspetos a melhorar bem como a forma de o fazer. Neste capítulo é apresentado, assim todo trabalho realizado e pensado em opções para a futura prática profissional.

## **CAPÍTULO I – INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

## **CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

### **Caraterização do Meio**

O meio social envolvente - localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento - tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças. (ME,DEB, OCEPE, 1997, p. 33)

Sendo o meio envolvente um fator que pode influenciar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, descreve-lo revela-se num fator importante para que se possa compreender em que condições é que este estudo investigativo foi desenvolvido.

O Jardim-de-Infância onde foi desenvolvido este projeto faz parte Agrupamento Vertical de Escolas do Monte da Ola pertencendo a uma das várias freguesias do distrito e concelho de Viana do Castelo.

Segundo os Censos (2011), a freguesia onde o Jardim de Infância está localizado, possui uma população total residente de 1343 habitantes, sendo que 651 pertencem ao género masculino e 692 ao género feminino.

Nesta freguesia, até à data da realização dos Censos (2011) estavam constituídas 451 famílias. Destes núcleos familiares destacam-se 5 como sendo famílias monoparentais.

Quanto ao nível socioeconómico/financeiro, será de referir que do número total da população residente, 72 pessoas se encontravam desempregadas, estando como referem os dados estatísticos, à procura de emprego. Encontram-se incluídos neste grupo, os jovens que procuram o seu primeiro emprego.

No que diz respeito às empresas, esta freguesia possuía no mês de maio do ano de 2013, 31 empresas sedeadas.

Quanto à taxa de atividade o género masculino supera o género feminino sendo então 51% a taxa que corresponde ao género masculino e 40,75% a do género feminino.

Ao nível da educação/ensino apurou-se ainda, que na freguesia em questão, 81,25% das crianças entre os 3 e os 5 anos idade frequenta a Educação Pré-Escolar.

A nível da proporção da população com o Ensino Superior completo o género feminino atingiu uma maior percentagem do que o género masculino, sendo as taxas de 12,37% e 9,15% respetivamente. Ainda a nível do ensino/educação, existe uma percentagem de abandono escolar de 1,49 % e uma taxa de analfabetismo de 3,57%

### **Caraterização do Jardim de Infância**

O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Esta organização diz respeito às condições de interacção entre os diferentes intervenientes - entre as crianças, entre as crianças e adultos e entre adultos- e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição (ME, DEB, OCEPE, 1997, p.31).

O Jardim-de-Infância envolvido neste projeto é uma instituição pública pertencente ao Ministério da Educação e faz parte do Agrupamento Vertical de Escolas do Monte da Ola. No ano letivo corrente este jardim-de-infância acolheu 37 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. O jardim infantil funciona no mesmo espaço educativo que o primeiro ciclo do Ensino Básico, pelo que, alguns espaços que estão ao dispor de crianças e profissionais são comuns aos dois níveis e podem ser utilizados por ambos os contextos.



Figura 1. *Jardim de Infância*



## **Características Estruturais**

O Jardim de Infância onde este estudo se realizou abarca, no ano corrente à sua realização, 37 crianças. As 37 crianças inscritas na Educação Pré-Escolar encontram-se divididas por duas das três salas de atividades de que o Jardim dispõe. A divisão das crianças é feita tendo em conta a sua faixa etária estando, portanto, agrupadas em dois grupos heterogêneos.

Para além das duas salas de atividades destinadas ao trabalho com os dois grupos de pré-escolar, o Jardim de Infância dispõe ainda de uma terceira sala que se destina ao prolongamento de horário. Nesta sala, são acolhidas, após o horário letivo, crianças das duas salas referidas anteriormente.

Este contexto educativo possui ainda um gabinete de atendimento aos pais; um gabinete de trabalho para o pessoal docente; três espaços de instalações sanitárias (um para as crianças; um para os adultos e um adequado a pessoas com incapacidades motoras); três espaços destinados a arrumos; um refeitório; um polivalente e a biblioteca escolar. Os três últimos espaços são destinados, quer aos 2 grupos do pré-escolar, quer aos alunos e profissionais do primeiro ciclo de aprendizagens.

No que diz respeito ao espaço exterior, que segundo as OCEPE (ME,DEB, 1997) é um local que pode proporcionar momentos educativos pois está repleto de potencialidades e oportunidades, as crianças deste Jardim de Infância dispõe de uma área bastante ampla, também ela comum aos dois contextos educativos. Este espaço exterior possui uma pavimentação em cimento, pintada e decorada com alguns jogos infantis, bem como uma parte constituída por terra e relva.



*Figuras 2,3,4. Espaço Exterior*

## **Recursos Humanos**

Este jardim-de-infância é constituído por uma equipa de pessoal docente e não-docente. É esta equipa de profissionais que permite que todo o trabalho planeado possa ser adaptado às crianças que o frequentam bem como às suas necessidades educativas e pessoais.

O Jardim-de-Infância dispõe assim, a nível do pessoal docente, de duas educadoras de Infância, estando cada uma delas, responsável por um dos dois grupos de crianças.

Quanto ao pessoal não docente, este contexto dispõe de três assistentes operacionais estando duas delas destacadas para o apoio nas salas de atividades. No refeitório o Jardim de Infância conta com os serviços de uma cozinheira e uma assistente de cozinha.

## **Caraterização da Sala de Atividades**

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”; “A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo (ME, DEB, OCEPE, 1997, p.37).

Tendo em conta a importância que a organização do espaço tem no desenvolvimento da criança, descrever-se-á, de forma pormenorizada, a sala de atividades em que as práticas educativas foram desenvolvidas.

Esta sala de atividades é então um espaço acolhedor que usufruiu de bastante iluminação natural, obtida através das amplas janelas. Está organizada em função quer das atividades orientadas quer das brincadeiras livres estando, deste modo, dividida por áreas de atividade.

O espaço destinado às atividades orientadas é composto por 9 mesas que as crianças ocupam para realizar as várias tarefas que lhes são propostas. Cada criança tem o seu próprio lugar que só é alterado aquando a ordem de um dos adultos.

Este espaço de atividades conta também com alguns materiais que lhes podem ser úteis no desenvolvimento das atividades, como são exemplo, os lápis de cor e de carvão, as colas, a borracha, as folhas, as tesouras, etc.



*Figuras 5 e 6: Sala de Atividades*

Quanto às áreas destinadas às brincadeiras livres esta sala de atividades conta com 6 áreas distintas organizadas e pensadas de forma a se tornarem num espaço apelativo e de aprendizagem.

Na **área da expressão plástica** são realizadas tarefas que pretendem desenvolver/melhorar a motricidade fina, como são exemplo, o recorte, as colagens, os desenhos e as pinturas.

Esta área funciona no mesmo espaço que as atividades orientadas, ou seja, nas mesas de atividades. As crianças dispõem, assim, para além das 9 mesas e das cadeiras, dos vários outros materiais, como lápis, colas, folhas, pincéis, tintas, etc). Não existe, nesta área, um número limite de crianças. Assim o adulto decide, no momento, e consoante o que achar pertinente quantas crianças podem usufruir da mesma em simultâneo.

Na **área da Plasticina** que também funciona nas mesas de atividades, as crianças, têm para além da plasticina vários instrumentos que podem utilizar para fazer as suas construções ou modelagens. Não existe um número limite de crianças nesta área de atividade, no entanto, o adulto deve agilizar este espaço, no momento, da forma que achar mais conveniente.

Na **área da biblioteca**, situada junto a uma porta em vidro, sendo portanto um local da sala que possui bastante luz natural, as crianças contam com uma estante com 8 livros que podem explorar livremente, e algumas almofadas que lhes permitem fazer

essas explorações com algum conforto. Neste local podem estar, no máximo, 3 crianças em simultâneo.

A **área dos “jogos calmos”**, destina-se às brincadeiras com jogos que desenvolvem e promovem o raciocínio matemático. Nesta área, as crianças dispõem de uma estante, onde estão arrumados os vários jogos como os puzzles, os pinos de encaixe, os jogos de associação, entre outros, e duas mesas de atividades onde devem disfrutar desses mesmos jogos.

A lotação desta área é de 4 crianças, no entanto, poderá haver momentos em que este número pode ser aumentado. Cabe ao adulto responsável, no momento, agilizar este espaço, em função das atividades que estão a ser desenvolvidas em simultâneo.

Na **área da Casinha** as crianças têm oportunidade de desenvolver o seu imaginário, pois encontram-se em experiências de jogo simbólico, assumindo os mais variados papéis sociais. Esta área encontra-se dividida em dois subespaços, o quarto e a cozinha. Neste local, as crianças usufruem de vários objetos que lhes permitem que as experiências de jogo simbólico possam ser mais ricas, são exemplo disso, mesa, as quatro cadeiras, os vários utensílios de cozinha, o forno, o frigorífico, alguns alimentos, uma cama, bonecos variados, roupas, entre outros.

Neste espaço a lotação é de 4 crianças e raramente se abrem exceções a esta lotação.

Na **área dos Jogos de Chão**, para além de uma manta, que torna o espaço mais confortável e acolhedor, as crianças possuem variados materiais de encaixe como por exemplo, os leggos ou os blocos de construção. A lotação desta área é de 4 crianças, e tal como na área anterior, raramente são abertas exceções a este número.

## **Caraterização do Grupo**

O grupo com o qual foi desenvolvido este projeto é constituído por dezoito crianças cuja faixa etária está compreendida entre os 3 e os 4 anos. Neste grupo, 11 crianças pertencem ao género masculino e 7 ao género feminino.

Sendo, como foi referido, um grupo heterogéneo, as crianças que o constituem apresentam níveis de desenvolvimento e interesses diferentes. Deste modo, o desempenho que cada uma das crianças demonstra nas várias áreas do saber não é de todo, unânime. Esta interação entre crianças de níveis desenvolvimentais e com saberes diferentes apresenta-se, no entanto, como um fator facilitador das suas aprendizagens (ME,DEB, OCEPE, 1997).

Descrever-se-á, de seguida, o grupo, nas várias áreas e domínios que sustentam o trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar e que permitem o desenvolvimento global e harmonioso de uma criança.

A Formação Pessoal e Social “tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (ME, DEB, OCEPE, 1997, p.49).

Nesta área, Spodek e Saracho (1998) assumem que crianças entre os 3 e 6 anos são capazes de entender regras, valores e costumes da escola e que podem também desenvolver a consciência de como as regras são feitas, bem como das formas de resolver disputas.

Neste grupo, quase todas as crianças já atingiram estas competências, no entanto, há ainda crianças de três anos que se apresentam numa fase de egocentrismo. Este fator revela-se na dificuldade de conseguir partilhar alguns objetos ou de conseguir respeitar o espaço do outro. Estas dificuldades de respeitar e partilhar traduzem-se, consequentemente, em pequenos conflitos entre os pares que originam o incumprimento das regras estabelecidas. Estes pequenos conflitos são de fácil resolução, pois, as crianças, já familiarizadas com os adultos, são capazes de acatar de bom grado as ordens/indicações dadas.

As interações em grande grupo são para a maioria das crianças realizadas com facilidade e suscitam o interesse do grupo. Gostam de partilhar as suas ideias, de relatar

episódios pessoais ocorridos dentro ou fora da escola, de falar dos seus dos animais de estimação, dos brinquedos e brincadeiras com os amigos ou com a família, entre outros assuntos que vão surgindo nos vários diálogos. Neste grupo, apenas duas crianças revelam uma certa timidez e quando se sentem mais expostas tem tendência a retrair-se, optando por não participar, ou participar o menos possível.

A área de Expressões e Comunicação “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, DEB, OCEPE, 1997, p.56). Nesta área, as crianças deste grupo apresentam-se também em níveis de desenvolvimento diferenciados.

No que diz respeito à linguagem oral, assume-se que crianças entre os 2 e os 4 anos são capazes de produzir relatos simples pois a estrutura básica da frase já está adquirida. A partir dos 4 anos de idade o discurso passa a ser mais extenso e complexo (SIM-SIM, Silva & Nunes, 2008; Wolf, 2002).

Tendo em conta estas teorias conclui-se que a maioria das crianças está situada nos parâmetros ditos normais para a faixa etária mostrando-se capazes de produzir discursos claros e coerentes que são facilmente perceptíveis pelo adulto e restantes crianças.

Nesta mesma área há ainda algumas crianças que recorrem a processos fonológicos de simplificação da fala que se entende, serem, pois, como refere Othero (2005) “esses processos fonológicos costumam ocorrer entre os 12 e 48 meses mas alguns processos podem se estender até a idade de 4:6)” (p.10) Destaca-se, nesta área, uma criança que revela dificuldades acrescidas na produção de vários fonemas, estando por isso a ser encaminhada em sessões de terapia da fala.

Quanto à abordagem à escrita, Mata (2008) defende que é por volta dos 3 anos que as crianças iniciam imitações da escrita que lhes permitem perceber algumas características: como a quantidade e a variedade de grafemas de uma palavra. Esta é também uma característica notória, sobretudo nas crianças mais velhas que já demonstram uma certa curiosidade sobre estes aspetos, mostrando vontade de produzir grafemas e questionando acerca das palavras que o adulto vai escrevendo.

O grupo demonstra muito interesse pelas atividades relacionadas com histórias infantis. Gostam de as ouvir e são capazes de compreender a maioria dos conteúdos explorados nas mesmas, demonstrando-o através das respostas produzidas aos questionamentos efetuados. As questões de tipo literal apresentam-se como sendo as de resposta mais fácil, mas algumas crianças já são capazes de responder, também a questões de tipo inferencial, estético e crítico. A atividade de recontar tem-se revelado numa dificuldade sendo poucas são as crianças que se demonstram capazes de o fazer.

O domínio da matemática é uma área em que nos primeiros quatro anos de vida, ocorre, normalmente, um desenvolvimento relevante nas crianças (NCTM,2007). Esse desenvolvimento vai sendo concretizado através do conhecimento que vão adquirindo espontaneamente a partir de situações variadas do quotidiano (ME, DEB, OCEPE,1997).

Nesta área, os níveis de desenvolvimento do grupo são também diferenciados e notórios quer entre crianças de faixas etárias diferentes, quer entre crianças da mesma faixa etária.

A maioria das crianças de 4 anos já reproduz oralmente a sequência numérica pelo menos até 20, existindo mesmo, um elemento do grupo que se destaca, pois consegue reproduzi-la pelo menos até 100, apontando apenas algumas dificuldades na transição das dezenas. Contrapondo, algumas crianças de três anos ainda não são capazes de a reproduzir sequer até ao número dez. Há ainda um elemento do grupo (três anos) que não é capaz de reproduzir a sequência numérica. Reconhecer numerais escritos graficamente é uma tarefa conseguida por poucas crianças.

As contagens são efetuadas pela maioria do grupo, mas com maior facilidade para as crianças de quatro anos. Dois elementos do grupo destacam-se nesta tarefa, revelando, ainda, bastantes dificuldades.

A noção de quantidade ainda não se encontra bem desenvolvida.

A formação de conjuntos, agrupando elementos segundo um critério simples, é uma tarefa que a maioria das crianças consegue concretizar com facilidade.

A formação de padrões de repetição revela-se uma dificuldade, sobressaindo-se, duas a três crianças, que por terem um contacto mais intensivo, no ano letivo anterior, são mais capazes.

A nível da Expressão Motora e segundo Gallahue (2002) as crianças deste grupo situam-se na fase dos movimentos fundamentais entre dois estádios principais, os movimentos rudimentares e os movimentos elementares.

Segundo os parâmetros estabelecidos por este mesmo autor, as crianças deste grupo encontram-se nos padrões normais no que diz respeito à marcha e à corrida. Já nas habilidades de saltar, agarrar, lançar e pontapear, o grupo ainda se encontra aquém daquilo que é referido como normal para a sua faixa etária, precisando de um trabalho mais intensivo para que estas habilidades se possam vir a tornar mais precisas.

O controlo óculo-manual, ou motricidade fina, diz respeito à aprendizagem em torno da manipulação precisa de vários objetos (ME,DEB,OCEPE, 1997). Nas atividades desta tipologia, como a preensão do lápis, pincel, ou ainda, nas atividades de recorte, o desenvolvimento das crianças fica aquém do que seria esperado pois em geral ainda são evidenciadas muitas dificuldades, mais especificamente na manipulação da tesoura, sendo que, das dezoito crianças, apenas duas a três se mostram mais competentes.

Quanto à expressão plástica, o grupo é, em geral, capaz de fazer representações pictóricas com algum realismo e já apresentam algum sentido estético, optando, nesses registos por utilizar e seleccionar cores diferentes e adequando-as aos elementos que estão a representar. Neste grupo, existe uma criança que ainda se encontra nas representações através de garatujas.

A área da expressão musical “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos” (ME, DEB, OCEPE, 1997, p. 63). Hohmann e Weikart (1997) assumem que “as crianças são criadoras de música. Gostam de cantar, tocar instrumentos musicais, inventar canções. Movimentar-se ao ritmo da melodia, dançar e ouvir música”. (p.207)

Esta é uma realidade constatada neste grupo de crianças que sempre demonstrou bastante interesse por esta área, principalmente, nas atividades que envolvem instrumentos musicais. Apresentam ainda alguma dificuldade em perceber e reproduzir movimentos ou sons consoante um determinado ritmo.

No que diz respeito à Expressão Dramática, o grupo é capaz de se envolver em atividades de jogo simbólico e dramático assumindo vários papéis representativos da realidade em que estão inseridos. Gostam e deixam-se envolver em atividades nas quais,



também o adulto se “transforma”, tomando como verdade os personagens assumidos pelo mesmo, e ingressando nos mundos imaginários criados.

A área de Conhecimento do Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (ME,DEB, OCEPE, 1997, p.79).

Nesta área de conteúdo que tem como objetivo dar sentido ao mundo que nos rodeia, é notório que as crianças sentem a necessidade e anseiam saber mais, revelando sempre muito interesse nas diversas atividades e tem sido evidenciado que são capazes de compreender as explicações dadas pelo adulto.

Nas atividades experimentais revelam também interesse e vontade de participar, mesmo que por vezes, não consigam entender todos os conteúdos abordados. São capazes de colocar questões sobre fenómenos que não entendem.

Apresentam conhecimentos sobre os vários estados meteorológicos sendo capazes de apontar fatores que lhes permitem perceber qual é o estado do tempo. Alguns elementos já sabem as estações do ano bem como a ordem pela qual as mesmas acontecem.

Alguns crianças demonstraram ser capazes de trabalhar com elementos geográficos, que é caso do globo terrestre, conseguindo apontar nesse instrumento onde se localiza a zona terrestre e a zona marítima, bem como saber que na zona terrestre existem vários países, querendo saber a localização de alguns, como o caso de Portugal.

Quanto ao Mundo Social já compreendem que no Mundo existem várias pessoas que tem hábitos e formas de viver e falar também diferentes.

Em suma, a maioria das crianças deste grupo encontra-se nos padrões de desenvolvimento normais para a faixa etária, existindo algumas exceções que foram detetadas e tem vindo a ser “combatidas”, deste modo, as atividades planificadas, vão ao encontro das necessidades do grupo para que as crianças possam usufruir de um desenvolvimento harmonioso e equilibrado em todas as áreas e domínios da Educação Pré-Escolar.

## **CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO**

## **ENQUADRAMENTO DO ESTUDO**

### **Contextualização e Pertinência do Estudo**

O estudo de investigação que aqui se apresenta será desenvolvido com um grupo de dezoito crianças de três e quatro anos que frequentam a Educação Pré-Escolar.

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, DEB, OCEPE, 1997, p.15). Nesta etapa educativa devem ser garantidas condições que favoreçam o desenvolvimento equilibrado da criança e a sua formação, perspetivando que num futuro possam usufruir de uma “plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, DEB, OCEPE, 1997, p.15). É neste sentido que se enquadram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, organizadas em três grandes áreas de conteúdo que vão ao encontro das “grandes áreas do desenvolvimento enunciadas pela psicologia – sócio- afectiva, motora, cognitiva” (ME, DEB, OCEPE, 1997, p.47).

O estudo em questão, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, encontra-se inserido nesta estrutura mais especificamente na área de Expressões e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Ao longo das várias implementações realizadas em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, a introdução aos novos temas de trabalho tinha como ponto de partida a leitura de uma história infantil, nesse sentido foi sendo visível que o grupo em questão, sempre demonstrou bastante interesse por este tipo de atividades.

Considerando-se este interesse e sabendo que a emergência da leitura deve ser promovida no contexto pedagógico do Jardim de Infância, desde logo ao nível do desenvolvimento da compreensão leitora, optou-se por desenhar um percurso estimulante e próximo com a leitura como o que a teoria vem referindo acerca da Literacia em Leitura. As competências de literacia vão-se desenvolvendo no indivíduo em função das experiências e interações a que vai tendo acesso, a prática da literacia, desde os primeiros anos de vida, torna-se favorável, proporcionando às crianças conhecimentos, capacidades e atitudes que facilitam, posteriormente, aprendizagem da leitura e da escrita (Gomes & Santos, 2010).

Estas experiências precoces tornarão as posteriores atividades de leitura e escrita em atividades com sentido para a criança, fazendo-as entender a leitura e a escrita como um instrumento essencial de trabalho, lazer, aprendizagem e valorização pessoal (Mata, 1999).

Ao optar por esta temática de Literacia em Leitura, e embora sejam vários os autores que têm vindo a justificar a sua importância, acaba por surgir uma questão relativamente ao desenvolvimento deste tipo de competências em crianças em contexto de pré-escolar.

Define-se assim a primeira questão de investigação:

**i) Como desenvolver competências de Literacia em Leitura com um grupo de crianças de três e quatro anos?**

Para responder a esta questão pensou-se num método que pudesse então promover o desenvolvimento dessas competências. Optou-se pela aplicação de um programa de promoção de literacia em leitura, constituído por um conjunto de atividades cujos objetivos primordiais assentam em:

- Entender a leitura como uma tarefa indispensável ao quotidiano;
- Despertar o interesse pela área da leitura;
- Proporcionar o contacto com elementos de leitura: livro Infantil;
- Promover a valorização do recurso livro.

Ao pensar neste programa de promoção de literacia em leitura bem como na sua aplicação acaba por surgir uma outra questão relacionada com as crianças. Define-se assim a segunda questão de investigação deste estudo.

**ii) Como reagem as crianças a um programa de promoção de Literacia em Leitura?**

Para responder a esta segunda questão traçou-se outro objetivo que se prende com a aplicação do programa:

- Testar a adequação do programa de promoção de literacia em leitura, com crianças de três e quatro anos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Conceito de Literacia

Nos tempos correntes, a literacia é um conceito de uso muito frequente quer a nível social, quer a nível cultural, mas também a nível profissional e educacional, por se entender que se trata de uma ferramenta de compreensão do mundo que nos rodeia, e consequentemente de uma exigência indispensável à participação dos indivíduos nas mais diversas atividades da vida diária e em sociedade (Carvalho & Sousa, 2011).

Embora seja unânime que a literacia é uma ferramenta imprescindível para atuar em sociedade, o seu conceito é, no entanto, alvo de uma multiplicidade de visões que se traduzem em inúmeras aceções do termo.

Ao consultarmos o “Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea” (Academia das Ciências de Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian, 2001), confrontamo-nos com uma dessas aceções. O termo literacia apresenta-se, assim, definido como a “capacidade de ler e escrever ≠ iliteracia”. Já no dicionário de Língua Inglesa “Longman dictionary of contemporary English” (Summers, 1995) o mesmo termo define-se como “state of being able to read and write”.

Nas definições acima apresentadas evidencia-se que quer na Língua Portuguesa, quer na Língua Inglesa este conceito se encontra estritamente relacionado com aspetos da linguagem escrita e em ambas as definições somos remetidos, apenas, para as simples atividades de ler e escrever que nos concedem um entendimento deste conceito de literacia quase como um sinónimo de alfabetização.

A realidade é que, na sociedade contemporânea, saber somente escrever e decifrar o código escrito já não se revela suficiente para que os indivíduos possam usufruir de uma participação com sucesso nas inúmeras atividades com que são confrontados no seu quotidiano (Carvalho & Mendonça, 2006). O que esta sociedade impõe são cidadãos que para além do domínio do código escrito se mostrem também aptos a “fazer uso social da leitura e da escrita” (Carvalho & Sousa, 2011, p.110).

Esta eventualidade tem impulsionado o alargamento da visão no que se concerne às atividades de leitura e escrita, em consequência, o conceito de literacia tende também

a ser modificado e vai-se afastando, aos poucos, do conceito de alfabetização. É ao dissociar estes dois conceitos que a literacia adquire novos significados.

A Organisation for Economic Co-Operation and Development (OCDE) define literacia como a “capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e o potencial individual para participar/atuar em sociedade” (OCDE, 2002 referido por Carvalho & Sousa, 2011, p. 111).

As autoras Carvalho e Mendonça (2006) referem que a literacia entende-se enquanto processo de inserção e participação na cultura escrita possuindo um conjunto de conhecimentos atitudes e capacidades que permitem usar a língua em práticas sociais.

Já no referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares - “Aprender com a Biblioteca Escolar”, a literacia em leitura define-se como o “domínio de competências que inclui o uso, reflexão e compreensão de textos multimodais, impressos ou digitais e de formas variadas de expressão: escrita, oral, e multimédia (ME, RBE,2012, p.63).

O que se entende com as várias definições apresentadas é que a literacia se compreende um conjunto de capacidades que os indivíduos devem deter e saber usar em contexto social, nomeadamente, a capacidade de “compreender, analisar, refletir, interpretar, inter-relacionar a informação escrita” em qualquer que seja o suporte ou o contexto em que ela se apresente, para além disso, devem ainda, ser capazes de desenvolver um pensamento crítico sobre essa toda essa informação (Carvalho & Sousa, 2011, p.110). Ao reunirem todas essas condições, os cidadãos alcançam um domínio da linguagem escrita que vai muito além da decifração e é esse mesmo domínio que se revela numa ferramenta essencial à resolução de problemas e os torna mais hábeis para atuar em sociedade e exercer os seus direitos (Pegado, Ávila & Coelho, 2011).

É esta resolução dos inúmeros problemas com os quais os indivíduos se vão defrontando diariamente, a participação ativa e consciente nas várias atividades diárias e a posterior compreensão de todos os fenómenos sociais que ocorrem à sua volta que confere às competências de literacia em leitura o grau de importância que detém na atualidade.

## **Literacia em Leitura na Educação**

A sociedade atual, sociedade do conhecimento e da informação, coloca aos indivíduos, novas exigências que se manifestam a diversos domínios. De entre essas exigências encontram-se as competências de literacia, designadamente, as competências de literacia em leitura que têm assumido um papel de destaque por serem indispensáveis em inúmeras atividades do quotidiano, desde uma simples ida a uma superfície comercial, a um estabelecimento de saúde, a uma estação de comboios, ou a outros locais comuns ao quotidiano dos indivíduos ou mesmo à leitura de um jornal, revista, de um contrato, de um documento, de uma obra literária ou como uma ferramenta de apoio a nível educacional (Pegado; Ávila & Coelho, 2011). Entende-se, assim, que a leitura é uma atividade que para além de permitir aceder ao saber e alargar conhecimentos, nos permite ainda compreender melhor o mundo que nos rodeia e vivenciar experiências que despoletam descobertas de “outros espaços, tempos, mundos e outras vidas” (Carvalho & Sousa, 2011, p.111).

Considerando-se os factos acima descritos, evidencia-se, cada vez mais, a importância da leitura e vem-se também confirmando que mais do que decifrar o código escrito, ler implica que se interprete, se sintetize, analise e avalie as informações face aquilo que se lê. Todos estes aspetos põem em evidência a necessidade de se adquirirem as competências de literacia.

Sendo a escola o local privilegiado para novas aprendizagens, sobretudo para aprendizagens que permitam um futuro de qualidade, devem, neste local, ser garantidas e promovidas as condições adequadas para que o desenvolvimento dessas capacidades, conhecimentos e atitudes de literacia em leitura possa ser concretizado (Almeida, 2010). Ao considerar-se o espaço escola como o local de excelência para o desenvolvimento nos alunos deste tipo de competências, convocam-se os professores como atores de primeira instância em todo este processo (Pegado, Ávila & Coelho, 2011).

A escola e os professores devem, então, ser capazes de preparar alunos leitores que sejam aptos a “extrair e recuperar informação, interpretar e integrar o conteúdo presente em materiais escritos com que interagem no dia-a-dia, refletindo criticamente sobre estes de forma autónoma” (Carvalho & Sousa, 2011, p. 113). A verdade é que a

tentativa de desenvolver estas aptidões nos alunos já se faz notar a nível da Educação Básica. O Ministério da Educação (ME), órgão responsável pelos contextos educativos portugueses, assume claramente esta perspetiva da escola como um local de excelência para o trabalho em torno das literacias referindo no Novo Programa de Português do Ensino Básico (NPPEB) que “a escola do 1º ciclo, deve, assim, constituir-se como um contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura” (ME, DEB, NPPEB, 2009,p.66).

Se fizermos uma análise mais pormenorizada em torno do NPPEB (ME,DEB, 2009) para além desta referência direta, encontram-se muitas outras menções, mais específicas, principalmente no que se refere aos descritores de desempenho. Deste modo, espera-se, por exemplo, que um aluno que frequente o ensino básico termine o primeiro e segundo ano sendo capaz de “ler textos variados com fins recreativos” bem como de “compreender o essencial dos textos lidos”(p.25). Já para um aluno do terceiro e quarto ano, espera-se que no final deste percurso educativo, seja capaz de “ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento” ou por exemplo “ler para formular apreciações de textos variados” (p.26).

Também nas Metas Curriculares (ME, 2012) são referenciadas algumas competências de literacia que se espera que os alunos do 1º, 2º e 3º ciclos adquiram em contexto escolar. Ler textos diversos, organizar a informação de um texto e compreender o conteúdo dos textos, são algumas das várias competências mencionadas nesse documento que embora sejam comuns a todos os ciclos de aprendizagem, se apresentam com graus de complexidade diferente para cada um desses ciclos.

O trabalho do ME nesta área, não se resume apenas aos programas educativos e às metas curriculares, assim, desde 2006, tem investido na implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL), nas atividades escolares. O PNL que surgiu em consequência dos baixos níveis de literacia em leitura detetados na população portuguesa é constituído por um conjunto de atividades destinadas quer a crianças e jovens em idade escolar quer a adultos, a famílias e à população em geral. Ao ser dividido em várias partes tenta corresponder, com maior eficácia, às necessidades de cada um desses públicos (Pegado, Ávila & Coelho, 2011).



No que diz respeito ao âmbito educacional, o PNL inclui uma parte intitulada de “Ler + escolas” onde se inserem vários outros programas, todos com um objetivo em comum, a promoção e desenvolvimento de literacia em leitura nas crianças e jovens em idade escolar. São exemplos disso os programas “Está na Hora dos Livros”, “Está na Hora da leitura” e “Quanto mais livros melhor” que são dirigidos, respetivamente, aos contextos de pré-escolar, do primeiro ciclo e do segundo ciclo do Ensino Básico. Estes três programas implicam que sejam dadas oportunidades variadas de contactar com livros diversos e outros elementos de leitura como os jornais e as revistas e que crianças e jovens possam usufruir de atividades relacionadas com a leitura adaptadas ao ciclo de aprendizagens em que se encontram inseridas. Estas atividades podem ir desde a leitura orientada, jogos e dramatizações para os mais novos, à elaboração de jornais escolares ou participação em feiras de livros para os mais velhos (ME, PNL, 2006).

Ainda nesta parte “Ler + Escolas” do PNL são apresentados vários outros projetos que estão ou vão ainda ser implementados em algumas escolas portuguesas, como o “Projeto Sobe”, “aLer+”; “Ler + Mar”; “Leituras d’Oriente e d’Ocidente”, entre outros programas, que embora se foquem em temáticas diferentes de outras áreas do saber como é o caso da História, ou da Saúde Oral, pretendem do mesmo modo elevar os níveis de literacia da população.

Os vários projetos apresentados que constam do PNL demonstram a possibilidade da Educação, recorrendo a atividades variadas que devem ser adaptadas quer aos interesses, quer às necessidades das crianças e alunos, quer a outras áreas educativas, poder trabalhar tendo como foco a promoção e o desenvolvimento de competências literárias.

## **Literacia no Pré-Escolar**

De acordo com o afirmado nos pontos anteriores, falar de literacia implica assumir que a aquisição deste tipo de competências se pode ir desenvolvendo, desde muito cedo. Assim, uma criança cuja faixa etária corresponda ao nível da Educação Pré-Escolar, já é capaz de descobrir a literacia, mesmo antes da sua entrada para um contexto educativo formal, no entanto, isto só se demonstra exequível se a sociedade onde se encontrar inserida for uma sociedade em que a literacia está presente, uma vez que a aquisição destas capacidades pelas crianças depende das interações e da participação em atividades que se mostrem significativas (Teale & Sulzby, 1989; Goodman, 1996b; McGee & Richgels, 1996; citados por Mata, 2006). Alguns autores defendem ainda que “as competências relacionadas com a literacia são parte integrante do desenvolvimento, mas para se efectivarem, necessitam de planificação e instruções adequadas” (Gamelas, Santos, Silva, Tormenta & Martins, 2006).

Entende-se, tendo em conta os autores acima citados, que para que exista uma possibilidade de fazer emergir estas competências nas crianças, se torna necessário que se crie um ambiente proporcionador de literacia que resulte de um trabalho específico, organizado, frequente e adequado às crianças e às suas necessidades.

Assumindo que estas aptidões podem ser efetivadas desde cedo, espera-se que a Educação Pré-Escolar seja capaz de adotar uma posição e que opere de modo a que esse ambiente de literacia e todo o trabalho em torno dele possa ser concretizado. A verdade é que esse posicionamento já é uma realidade e como exemplo dele encontram-se nas OCEPE referências a atividades relacionadas com a linguagem escrita. O contacto com os livros e com as histórias infantis, são exemplos dessas atividades, tal como referem as OCEPE “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens (...) suscitam o desejo de aprender a ler” (ME, DEB, 1997, p. 70). Ajudar as crianças a procurar informações em livros, ler-lhes notícias num jornal, ajudá-los a consultar um dicionário ou ler-lhes uma receita, permitindo que “interpretem o sentido, retirem ideias fundamentais, e reconstruam a informação” (p.71) são também atividades que devem ser proporcionadas às crianças. Uma outra forma de fazer emergir competências de literacia é promover quer a leitura de

imagens que deve ser efetivada através das descrições e interpretações das mesmas, quer a criação de legendas ou a ordenação de sequências (ME, DEB, OCEPE, 1997).

O que se pretende com a implementação deste tipo de atividades é que, e como vem mencionado no referencial “Aprender com a Biblioteca Escolar” (ME, RBE, 2012, p.15), ao longo do tempo vão emergindo capacidades, conhecimentos e atitudes de literacia tais como:

- Observar e ler livros, por sua iniciativa ou sugestão de outros;
- Escolher livros /leituras de acordo com os seus gostos e interesses;
- Saber manusear um livro;
- Ler e reconhecer convenções gráficas (imagens, grafemas, símbolos)
- Verbalizar e representar graficamente o que compreendeu;
- Reconhecer que a escrita, as imagens transmitem informação;
- Descrever e representar acontecimentos sequencialmente;
- Contar; Recontar, inventar e recriar histórias;
- Valorizar a biblioteca e os seus recursos;
- Procurar obter respostas através de suportes icónicos ou escritos;

### **Estudos/Projetos acerca da Literacia**

A literacia como um conjunto de competências indispensáveis à participação em sociedade tem-se tornado um destaque em diversas áreas e, embora só tenha conquistado uma maior evidência nos tempos correntes, já era um foco de estudo desde os anos 70 (Carvalho & Sousa, 2011).

Em Portugal, denotou-se uma maior frequência no surgimento destes estudos a partir da década de 90. Em 1993, por exemplo, Sim-Sim e Ramalho efetuam, com a coordenação do Gabinete de Estudos e Planeamento do ME, uma avaliação aos níveis de literacia da população Portuguesa e publicam os resultados obtidos no livro “Como lêem as nossas crianças?: Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa”. Em 1996, surge o Estudo Nacional de Literacia (ENL), coordenado por Benavente, Rosa,

Costa e Ávila que originou o livro “A Literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa intensiva e monográfica” (Gomes, Ávila, Sebastião & Costa, 2000).

Em consonância com o que acontecia em Portugal, também internacionalmente a literacia despoletava investigação, sendo, deste modo, vários os estudos efetuados, como exemplos disso, temos o National Adult Literacy Survey, em 1993, ou o International Adult Literacy Survey, em 1997 (Carvalho & Sousa, 2011).

Mais recentemente, e dada a importância que se vinha apreendendo dos estudos anteriores, começam a surgir, cada vez mais, outros novos estudos que vêm, de certo modo, completar/atualizar aquilo que até então se vinha investigando e concluindo.

No ano 2000, é aplicado em Portugal o primeiro “Programme International for Student Assessment” que é, segundo o Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação, um programa que avalia competências de literacia, nomeadamente de literacia em leitura. Um ano mais tarde, surge o PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study, que como vem referenciado no portal online ProjAvi do Ministério da Educação e Ciência se refere também a uma avaliação internacional sobre a compreensão da Leitura. Portugal foi alvo deste estudo em 2011, na 3ª aplicação do PIRLS.

Em 2006, Mata realizou uma investigação sobre literacia: “Literacia Familiar – Ambiente Familiar e descoberta da linguagem escrita” que pretendeu compreender a importância que esta instituição social, pode ter no desenvolvimento de competências literárias em crianças.

Atendendo aos vários os estudos efetuados nesta área, que comprovaram a importância da aquisição e uso social das competências de literacia e tendo consciência que a população portuguesa não se encontra nos padrões que seriam os desejados, vão surgindo alguns projetos que têm como objetivo combater e elevar o número de pessoas dotadas com capacidades literárias.

Um exemplo desses projetos criado em 2006 é o Plano Nacional de Leitura que:

destina-se a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura. (ME, PNL,2006)

O plano Nacional de leitura abrange um conjunto de vários subprojectos e embora se encontre principalmente focado nas competências de literacia em leitura, vai se aliando também a outras áreas do saber correspondendo assim aos objetivos traçados nos vários Programas Educativos.

Anos mais tarde, em 2012, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) cria o “Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico intitulado por “Aprender com a biblioteca escolar”. A elaboração deste referencial e como é referido no portal online da RBE

surge da necessidade de orientar o trabalho das bibliotecas escolares, de modo a integrar no ensino dos diferentes conteúdos curriculares, bem como no desenvolvimento de outros projetos e atividades, os conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes às diferentes literacias. (ME, RBE, 2012)

A RBE cria também outro projeto de literacia “Amstras para Ler +” também ele na área da Educação que tem como objetivo estimular a leitura pessoal e autónoma como um complemento da leitura orientada em sala de aula onde devem ser introduzidos momentos de escolha orientada de livros, bem como existir um incentivo à frequência da biblioteca escolar (RBE, 2013).

Um outro projeto de promoção de literacia surge da parceria entre o Centro de Investigação para tecnologias interativas- CITI - da Universidade Nova de Lisboa e da Associação para o Voluntariado de Leitura”- AVL, que em 2012, criam um projeto intitulado por “Voluntários de Leitura”. Como é referido no seu portal, este projeto pretende desenvolver a literacia e o gosto pela leitura. Os voluntários devem, segundo o que nos é referido na mesma fonte online “constituir um importante apoio à ação das escolas, bibliotecas e famílias, sobretudo aquelas que dispõem de menos condições para prestarem um acompanhamento individualizado na área da leitura.”

São também bastante evidentes, tanto em sites como em revistas e jornais, artigos, publicados no âmbito da educação e formação de professores. Como exemplos disso temos o artigo que Melão (2010) publica na Revista Exedra, da Escola Superior de Educação de Viseu, “Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) Literacia(s)” que valoriza o papel das literacias, na atual sociedade ,

marcada pelo mundo digital ou o artigo de Carvalho e Sousa (2011), publicado na revista Interações “Literacia e Ensino da Compreensão Leitora” que se trata de reflexão entre o ensino da leitura, e aquisição e uso das capacidades literárias.

Além dos vários estudos, projetos e artigos têm sido também realizados vários congressos que pretendem elucidar sobre alguns aspetos referentes à literacia em leitura. Esses congressos resultam em atas que de forma sucinta organizam a informação resultante dessas reuniões.

Sendo como se vem confirmando, um temática cada vez mais presente na área da educação, tem também suscitado o interesse quer de alunos quer de professores que tentam compreender qual a possibilidade de se trabalhar, com crianças e jovens, a literacia. Esta necessidade traduz-se em pequenos projetos de investigação com grupos/turmas de crianças/alunos, que são patenteadas em dissertações de mestrado e doutoramento, à semelhança do que procuramos fazer neste estudo.

## **METODOLOGIA IMPLEMENTADA**

### **Opções Metodológicas**

O presente projeto intitulado de “Literacia da Leitura – Estudo de caso com crianças de 3 e 4 anos “ é um estudo de investigação que tem como objetivo primordial: compreender a possibilidade de se trabalhar literacia em leitura com crianças cuja faixa etária é correspondente aos 3 e 4 anos de idade, proporcionando-lhes, para isso, oportunidades variadas de contactar e explorar leituras de histórias através do suporte livro.

Este estudo foi desenvolvido em contexto de Prática de Ensino Supervisionada II e por esta razão, a investigadora, desempenhou o papel de um educador de infância estando assim em permanente interação com as crianças.

Estes dois considerandos, papéis do investigador e o objetivo do estudo, foram determinantes na opção por uma metodologia de carácter qualitativo. A proximidade física do Investigador com o grupo de estudo, com o tempo de permanência que foi disponibilizado para o trabalho empírico e que correspondia ao mesmo que era inerente ao trabalho pedagógico com as crianças em sala de atividades, foram também determinantes na seleção adequada da metodologia. Acrescente-se ainda, as características do grupo com o qual se trabalha e respetiva faixa etária.

A metodologia qualitativa entende-se como a mais adequada face ao objetivo do estudo, perceber modos de fazer emergir competências de literacia em crianças de 3 e 4 anos e interpretar as suas reações e natureza de envolvimento. A natureza deste objetivo adequa-se a uma metodologia que privilegia a descrição e a enumeração de certos comportamentos (Sousa, 2009).

### **Participantes na Investigação**

Os participantes deste estudo de investigação são um grupo de dezoito crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar e cujas idades estão compreendidas entre os três e os quatro anos. Deste grupo de dezoito crianças sete elementos representam o género feminino e onze o género masculino.

Considerando-se a heterogeneidade do grupo, evidencia-se que os níveis de desenvolvimento nas diversas áreas do saber que constituem a Educação Pré-escolar, se revelam diferenciados entre as várias crianças, nomeadamente, na área e domínio que sustentam este estudo, a Área de Expressões e Comunicação e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No entanto, e embora os níveis de desenvolvimento sejam diferenciados, o grupo demonstra muito interesse pelas atividades que se englobam nesse mesmo domínio, nomeadamente, nas atividades relacionadas com as histórias infantis.

### **Recolha de Dados**

Para levar a cabo este projeto de investigação foi necessário recolher todos os dados referentes ao desempenho e reação das crianças ao longo das atividades implementadas.

Recorreu-se numa primeira instância, aos dados coletados através da observação direta que fomos realizando. Dado termos estado em observação participativa, tivemos oportunidade de testemunhar comportamentos que registamos em formato de notas. Complementamos os dados recolhidos na observação com material audiovisual, consequentemente foram gravadas, filmadas e fotografadas quer as crianças a realizar as atividades, quer os documentos que foram produzidos pelas mesmas.



## **Intervenção Educativa**

Este estudo, que será implementado ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas, surgiu pela necessidade de se perceber de que forma se pode, ou não, trabalhar competências de literacia em leitura, com crianças de três e quatro anos.

Para isso, e de forma a poder levar a cabo este mesmo estudo de investigação, será aplicado um programa de promoção de literacia em leitura. Este programa é constituído por um conjunto de atividades que como foi referido tem como objetivo desenvolver competências de literacia em leitura nas crianças.

As atividades que constam neste projeto foram planeadas para o grupo de crianças em questão e tiveram como base o Referencial de Aprendizagens acerca da Biblioteca Escolar - “Aprender com a Biblioteca Escolar” da autoria da RBE – Rede de Bibliotecas Escolares.

Este programa de promoção de literacia está centrado num elemento de leitura em concreto, o livro, por se acreditar que pode facilitar a apreensão desses conhecimentos e competências de literacia.

O programa encontra-se dividido em quatro fases: “Biblioteca Escolar”; “Livro Infantil”; “O nosso livro”; “Livro digital”. Na tabela que se segue, apresentam-se de forma sucinta as atividades que constam deste programa, bem como os objetivos para cada uma das fases referidas.

Tabela 1

*Programa de Promoção de Literacia*

Atividade	Objetivos	Calendarização
<b>Fase 1 - Biblioteca Escolar</b>	-Alargar conhecimentos acerca da biblioteca; -Entender a biblioteca escolar como local privilegiado para a consulta de documentos que permitem a leitura; -Valorizar a biblioteca e os seus recursos;	Semana de 17 a 19 de Março;
Tarefa 1: Levantamento de ideias sobre o espaço biblioteca;		
Tarefa 2: Registo gráfico “Como vejo a biblioteca”	-Despertar o interesse pela área da leitura;	
Tarefa 3: Visita da Bibliotecária	-Promover o contato com livros;	
<b>Fase 2- Livro Infantil</b>	-Perceber a importância e as funções da leitura;	
Tarefa 1: “Ler é divertido”;	-Desenvolver o gosto pelos livros/leitura;	Semana de 17 a 19 de Março;
Tarefa 2: Hospital dos livros;	-Aprender a manusear um livro;	Semana de 31 de Março a 2 de Abril
Tarefa 3: Campanha de recolha de livros;	-Adquirir regras e comportamentos a ter com os livros;	
Tarefa 4: Clube de Leitura	- Proporcionar um espaço estimulador de aprendizagens; -Promover o contato com livros de histórias;	
<b>Fase 3- O nosso livro</b>	- Inventar uma história;	
Tarefa 1: Construir um livro.	-Ler e reconhecer convenções gráficas (imagens, símbolos, grafemas);	Início:na semana de 5, 6 e 7 de Maio.
	-Criar texto para ilustrações;	Fim:Semana de 16 a 18 de Junho
	-Reconhecer que a escrita e as imagens transmitem informação;	
	-Escolher um título;	
	-Escolher personagens;	
	-Decidir ações dos personagens;	
	- Recontar partes da história;	

#### **Fase 4 -Livro Digital**

Tarefa 1: Exploração do livro digital “Um livro diferente”

Tarefa 2: Apresentação do livro inventado em suporte digital.

-Conhecer formatos de livro diferentes;

-Perceber que a biblioteca não é o único meio de acesso aos livros.

-Recontar a história;

-Ler e reconhecer convenções gráficas (imagens, grafemas, símbolos)

Semana de 16 a 18 de Junho

---

### ***Fase 1- Biblioteca Escolar***

#### **Objetivos:**

- i) Alargar conhecimentos acerca da biblioteca;
- ii) Entender a biblioteca escolar como local privilegiado para a consulta de documentos que permitem a leitura;
- iii) Valorizar a biblioteca e os seus recursos;
- iv) Despertar o interesse pela área da leitura;
- v) Promover o contato com livros;

#### **Tarefa 1:** Levantamento de ideias sobre o espaço biblioteca

Na primeira atividade o grupo será reunido nas mesas de atividades e realizar-se-á um diálogo que tem como objetivo entender qual é a visão das crianças acerca do espaço biblioteca. Neste diálogo, o grupo terá a oportunidade de se exprimir livremente, num primeiro momento, para depois e de forma organizar o pensamento, o diálogo ser conduzido pela investigadora. Para isso serão colocadas algumas questões, tais como: “O que é a biblioteca?”; “Para que serve?”; “O que se pode fazer?”; “ O que existe na biblioteca?”; “Como nos devemos comportar?”; entre outras que se revelem pertinentes que no momento.

Todas as ideias das crianças serão registadas numa cartolina e afixadas na biblioteca da sala de atividades.

### **Tarefa2:** Registo “Como vejo a biblioteca”

A tarefa nº 2 surge como um complemento da tarefa nº 1. Para iniciar, pedir-se-á, a cada uma das crianças, que faça um registo gráfico livre sobre a o que acham ser o espaço físico da biblioteca. O registo efetuado permitirá verificar, para além da sua visão da biblioteca, se as crianças têm ou não contacto com este tipo de espaço, se sabem como é, o que contém entre outros aspetos.

Para terminar, as crianças serão questionadas, individualmente, acerca dos seus registos, para que sejam exploradas, de forma mais alargada, as ideias que cada criança apresenta.

### **Tarefa 3:** “Visita da Bibliotecária”

Nesta atividade, as crianças serão encaminhadas para a biblioteca do estabelecimento educativo, e contarão com a visita da bibliotecária do agrupamento que irá estabelecer um diálogo com o grupo. Neste diálogo, a bibliotecária transmitirá algumas informações, explicando como está organizada a biblioteca, o que podemos consultar, como o podemos fazer e quais são as regras a cumprir quando se frequenta uma biblioteca.

Esta visita pretende que as crianças alarguem os seus conhecimentos sobre este espaço, entendendo-o como um local privilegiado para a consulta de livros, ou seja, um espaço privilegiado para atividades relacionadas com a leitura.

### **Tarefa 4:** “ O que aprendi sobre a biblioteca”

Após a visita da bibliotecária e de forma a consolidar e compreender melhor algumas das informações transmitidas, será estabelecido um diálogo que permitirá às crianças expor livremente aquilo que aprenderam acerca da biblioteca. As ideias das crianças serão registadas numa cartolina, para posteriormente serem afixadas na biblioteca da sala de atividades, conjuntamente, com o registo das ideias que apresentarem inicialmente, na tarefa nº 1.

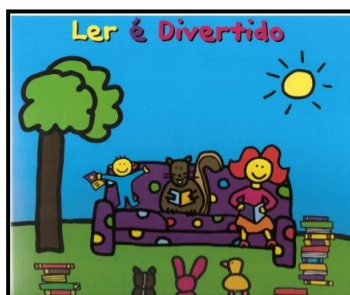
As duas cartolinas servirão como comparação entre o que as crianças sabiam antes da visita da bibliotecária, e o que aprenderam com essa visita.

## ***Fase 2- Livro Infantil***

### **Objetivos**

- i) Promover o contato com livros de histórias
- ii) Perceber a importância e as funções da leitura;
- iii) Desenvolver o gosto pelos livros/leitura;
- iv) Aprender a manusear um livro;
- v) Adquirir regras e comportamentos a ter com os livros;
- vi) Proporcionar um espaço estimulador de aprendizagens;

### **Tarefa 1: Ler é divertido**



*Figura 7: Livro “Ler é Divertido”*

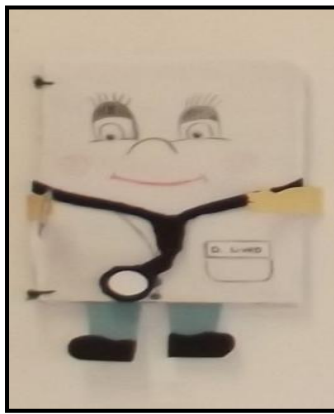
Para iniciar esta atividade é lido, ao grupo, o título do livro “Ler é Divertido” e estabelecido um diálogo em torno do mesmo. O que se pretende é compreender se o grupo apresenta ou não algum tipo de conhecimentos acerca do que é a leitura, perceber quais são as suas ideias, se conhecem o significado da palavra, se a associam ou não aos livros de histórias que eles manipulam diariamente, e se sabem como é o que se pode ler.

Para dar continuidade é lida a história “Ler é Divertido” que menciona as funcionalidades da leitura e os diversos locais onde pode ser feita. Esta leitura surge como uma continuidade do diálogo inicial e pretende mostrar que ler é importante e pode auxiliar nas mais diversas atividades realizadas no quotidiano.

Para terminar é pedido ao grupo que registe graficamente os conteúdos da história de forma a averiguar se foram ou não compreendidos.

O grande objetivo é despertar a curiosidade e interesse por atividades de “leitura”.

## **Tarefa 2:** “Hospital dos Livros”



*Figura 8: “Doutor Livro”*

Nesta atividade, as crianças serão confrontadas com o estado em que os livros da biblioteca da sala se encontram. Para isso, são mostrados, ao grupo, os vários livros de forma a que as crianças os examinem e se constatem com a condição dos mesmos, compreendendo e refletindo sobre a forma como os têm tratado.

Quando as crianças constatarem que os livros se encontram degradados será colocada uma questão: “Se os nossos livros estão doentes, quem precisamos de chamar para tratar deles?”

Apresenta-se assim o “Doutor Livro” que chegará a sala de atividades vindo diretamente do “Hospital dos Livros” com a missão de tratar os livros doentes desta biblioteca.

O doutor livro, juntamente com as crianças da sala que serão convidadas a ser enfermeiras por um dia, tratarão dos livros consertando todos aqueles que estiverem estragados.

No final, e ainda em colaboração com o Doutor as crianças fazem uma lista intitulada por “Como evitar as doenças dos livros”. Nesta lista são registados alguns cuidados a ter para que os livros não fiquem doentes tornando as visitas do Doutor como meras consultas de rotina.

### **Tarefa 3:** “Campanha de recolha de livros”

Esta tarefa surge integrada na tarefa nº 2, onde após a visita do Doutor Livro se confrontam as crianças acerca do número reduzido de livros que se encontram na estante da biblioteca da sala de atividades, com os quais contactam e podem explorar diariamente.

Para combater este fator e de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagens mais rico, será realizada uma campanha de recolha de livros que permitirá aumentar o número de livros que a biblioteca possui.

Assim, as crianças em conjunto com as famílias deverão procurar, em casa, um livro que já não utilizem com muita frequência mas que se encontre em bom estado e trazê-lo para a escola. Não se pedirá às famílias que adquiram livros novos, apenas que partilhem com a escola aqueles que, em casa, já não têm muita utilidade, podendo, na escola, “ganhar” uma nova “vida”. (Anexo 1)

### **Tarefa 4:** “Clube de Leitura”

Nesta atividade, que faz parte do Projeto da Biblioteca Escolar do Agrupamento, as crianças, semanalmente, escolhem um livro diferente que devem levar para casa para ser lido e explorado com os familiares.

Juntamente com o livro irá uma folha de registo (Anexo 2) onde a criança deverá responder a algumas questões, que os adultos que o acompanham nesta leitura deverão registar.

Esta atividade foi incluída neste projeto de investigação pois, o contacto permanente com os livros poderá ser um contributo no desenvolvimento de algumas capacidades/atitudes de literacia em leitura.

### ***Fase 3 - O nosso livro***

#### **Objetivos:**

- i) Inventar uma história;
- ii) Fazer leituras de imagens;
- iii) Criar texto para ilustrações
- iv) Inventar um título que se adapte à história;
- v) Recontar partes da história;
- vi) Ler e reconhecer convenções gráficas (imagens, símbolos, grafemas
- vii) Reconhecer que a escrita e as imagens transmitem informação

#### **Tarefa1: O Nosso Livro**

Nesta atividade, o grupo de crianças irá inventar uma história que terá como suporte um livro em tamanho gigante. Esta atividade deverá ser desenvolvida ao longo de várias semanas e o livro será criado, página a página, até ao final da história.

Assim sendo, para dar início à atividade será mostrado ao grupo a primeira página do livro onde constará apenas a ilustração que compõe o primeiro cenário: uma tenda de um circo.



Figura 9. *Primeira Página do “Nosso Livro”*

Para auxiliar as crianças na construção da primeira parte da história são apresentadas algumas imagens de possíveis personagens. De entre as várias imagens apresentadas, as crianças optam por aquela(s) que mais lhe agradam, aquelas que desejam que façam parte da história que vão criar. De seguida, pensarão, tendo em conta



o cenário apresentado e as personagens escolhidas, num início para a história. Serão incentivadas pelo adulto, a descrever aquilo que veem (cenário e personagens) para que esta tarefa saia facilitada. À medida que as ideias das crianças são expostas devem ser exploradas de forma a que essas mesmas ideias possam ser transformadas num texto coerente.

A restante história será inventada com recurso a esta mesma estratégia. Dando seguimento ao que é dito na página anterior, é criado o cenário da página seguinte e as crianças, vão escolhendo as várias personagens e as suas ações.

Estas tarefas são repetidas página a página até surgir o final da história.

Para terminar este livro, as crianças serão incentivadas a criar um título assim como a ilustração da capa do livro, optando pelos que elementos deverá conter a ilustração da mesma bem como a localização do título na mesma. (Ver anexo 3)

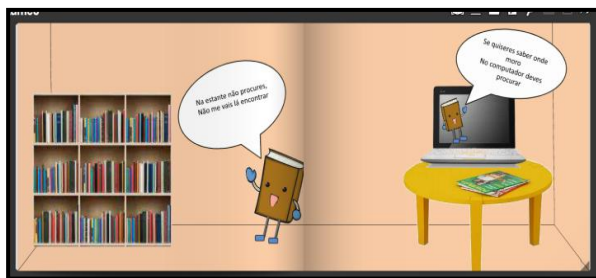
#### ***Fase 4 -Livro de Digital***

##### **Objetivos**

- i) Conhecer formatos de livro diferentes;
- ii) Perceber que a biblioteca não é o único meio de acesso aos livros.
- iii) Recontar a história;
- iv) Ler e reconhecer convenções gráficas (imagens, grafemas, símbolos)

##### **Tarefa 1: Exploração do livro Digital “ Um livro Diferente”**

Nesta tarefa as crianças são encaminhadas até à biblioteca do estabelecimento educativo. Já neste espaço, é-lhes perguntado sobre o que acham que irão fazer naquele local. Após as respostas das crianças é –lhes dito que estão na biblioteca, porque vão conhecer um livro diferente, um livro que não “mora” nas estantes das bibliotecas mas noutro local, o computador.



*Figuras 10 e 11. Livro Digital “Um Livro Diferente”*

Passa-se de seguida à leitura do livro digital “Um livro diferente” (ver anexo 4), criado para o efeito, que conta a história da vida de um livro digital, explicando o porquê de ser diferente.

Terminada a leitura, será feita uma exploração sobre o conteúdo do livro de forma a perceber se as crianças compreenderam o que é o livro digital;

### **Tarefa 2:** Apresentação do “Nosso livro” em suporte digital

Para iniciar esta tarefa, as crianças são encaminhadas para a biblioteca do estabelecimento educativo. Já neste local, inicia-se um diálogo e questiona-se as crianças acerca do livro digital, de forma a compreender se já sabem o que é e se são capazes de referir algumas características deste suporte.

De seguida, pergunta-se se ainda se lembram do livro que construímos e se esse livro é, ou não, um livro digital, dependendo das respostas das crianças questiona-se o grupo sobre a possibilidade do nosso livro também morar no computador.

Concluído o diálogo apresenta-se o livro que elas inventaram já, no suporte digital e pede-se às crianças que sejam elas a contar a história, e que tentem encontrar diferenças e semelhanças entre os dois livros.

## **Procedimento de análise de dados**

Após a implementação das várias atividades do programa de promoção de literacia e de se terem recolhido todos os dados referentes a essas mesmas atividades, procede-se à análise dos dados.

Na análise de dados, começa-se por olhar para os dados em bruto para arranjar um caminho eficaz que permita obter as respostas às questões de investigação do projeto.

Achou-se pertinente que a análise fosse efetivada em torno das 4 fases que estruturaram o programa de promoção de literacia em leitura: biblioteca escolar, livro Infantil, o nosso livro e livro digital.

Para a organização e agrupamento dos dados de cada uma dessas fases, e para que a sua interpretação seja facilmente conseguida e se traduza numa interpretação fiel aos dados recolhidos, sentiu-se a necessidade, de criar duas categorias de análise.

A primeira categoria refere-se à **reação das crianças**. Nela, serão analisados os comportamentos e reações das crianças face às várias atividades de promoção de literacia, para isso serão tidas em conta as suas verbalizações, a compreensão das tarefas, a participação e o empenho ao longo das várias atividades percebendo que aquisições foram e não foram conseguidas.

A segunda categoria refere-se à **adequação do programa**. Nesta categoria serão analisados aspetos referentes à estrutura e características do programa, como por exemplo o tipo de atividades implementadas, o grau de complexidade; os materiais utilizados, as estratégias definidas, tentando perceber que implicações é cada um desses aspetos teve no desenvolvimento do projeto.

As conclusões desta análise serão apresentadas num formato descritivo, pois, na metodologia qualitativa a análise assenta em palavras e imagens e não em números (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

### Fase 1- Biblioteca Escolar

Num primeiro momento respeitante à fase da biblioteca escolar, as crianças demonstraram ter já alguns conhecimentos sobre este espaço no que diz respeito às suas características estruturais bem como acerca da sua funcionalidade.

Ao longo das atividades iniciais, (tarefa 1 e tarefa 2) foi detetado que as crianças já associavam a biblioteca a um espaço de leitura - “É para ver livros”; “Ler um livro”; “Tem livros”- sendo também, na maioria, capazes de enunciar a regra do silêncio. “Lê-se os livros em silêncio”, “Ler sossegado”; “ver livros sossegados”.

Embora tenham demonstrado saber que na biblioteca existem livros que se encontram distribuídos por estantes, as opiniões não foram uníssonas em relação à quantidade de livros e ao tipo de livros que existem, tendo sido verbalizado, por alguns elementos que numa biblioteca “há poucos livros” ou “só existem livros de histórias”.



Figura 12 e 13. *Registos das crianças- “Como é a Biblioteca”*

Num segundo momento desta fase da biblioteca escolar, e após a visita da bibliotecária, as crianças, através de comentários, demonstraram ter compreendido que a biblioteca é um local organizado. As estantes da biblioteca estão numeradas e esses números “até ao 9”, “falam de muitas coisas” (categorias) e servem “para arrumar e tirar os livros das prateleiras” ou “ver onde estão nas prateleiras”.

A visita da bibliotecária contribuiu ainda para a aquisição de novas regras acerca dos comportamentos a ter com os recursos da biblioteca. As crianças foram capazes de enumerar para além da regra do silêncio que já estava adquirida, outras regras como

*“Não podemos comer e beber porque suja a biblioteca e os livros”; “Não atirar livros pelo ar”; “Arrumar os livros”; “Nem rasgar as páginas”.*



*Figura 14. Visita da Bibliotecária*

No final desta primeira fase, foi então, notório que as crianças adquiriram novas ideias sobre a biblioteca entendendo-a como um local onde se podem consultar livros, e que existem livros diferentes para além dos livros de histórias – “os de aprender”. Foi também, no decorrer desta fase, que se começou a desenvolver a preocupação relativamente ao cuidado a ter com os recursos da biblioteca, nomeadamente, os livros.

No que diz respeito à adequação do programa ao grupo de crianças, foi notório que a maioria das atividades não suscitou o interesse das crianças, no entanto, como se analisou, resultou em novas aprendizagens.

A visita da bibliotecária, foi uma atividade muito morosa e o facto de ter imposto nas crianças um período de concentração elevado, desmotivou alguns elementos do grupo, o que as fez perder a atenção em alguns aspetos importantes. Assim, e embora as crianças tenham participado e se tenham concretizado novas aprendizagens, é de referir que o tipo de atividades planeadas para esta fase pode não ter sido o mais indicado. As crianças deste grupo mostram-se mais interessadas e participativas nas atividades em que possam desempenhar um papel mais ativo, o que não se verificou.

## Fase 2- Livro Infantil

Na segunda fase deste estudo que se refere ao livro infantil, as crianças, embora não saibam ler, demonstraram que já possuem algumas ideias sobre a atividade de leitura.

Nesse levantamento de ideias sobre a leitura, foi de relevo que a maioria das crianças associou esta atividade aos livros de histórias, no entanto, dois elementos do grupo conseguiram ir mais além reconhecendo que existem outros elementos de leitura como por exemplo as revistas e os jornais. Estas crianças demonstraram ainda compreender que esses elementos, os livros, as revistas e os jornais, transmitem informações, pois, tal como referiram “dizem-nos coisas”.

Um outro aspeto analisado nesta fase, em relação a algumas crianças, é a consciência que demonstraram ter sobre o facto da leitura estar associada à linguagem escrita - “Leio pelas letras”; “O que tem letras”

A leitura do livro “Ler é divertido” despoletou novas ideias nas crianças. Essas ideias foram representadas em registos e com as posteriores verbalizações que realizaram acerca dos mesmos, percebeu-se que conseguiram entender que a leitura pode ser realizada em vários locais, de várias formas, que é uma atividade que se faz por gosto e que permite entrar num mundo imaginário. Surgiram assim, ao longo da atividade, comentários como “Eu lia em qualquer sítio”; “Sem falar”; “Com a boca aberta porque se não, não se consegue ouvir”; “Porque gostas”; “posso imaginar uma princesa valente e um dinossauro assustador”.



Figuras 15, 16 e 17. Registos das crianças sobre a leitura do livro “Ler é Divertido”

Ainda nesta fase foi, mais uma vez verificado que as crianças evidenciaram saber que os livros precisam de cuidados para se manterem conservados e ser usufruídos nas devidas condições, formulando mais regras que atestam essa preocupação: *“Tratar bem. Não atirar os livros pelo ar”; “Não rasgar”; “Não pisar os livros”; “Virar as páginas com calma”; Não riscar nem pintar os livros”*, foram algumas das regras enunciadas.

Embora o grupo esteja já consciente da importância de usar este recurso tendo em conta algumas regras/cuidados, verificou-se que na prática nem sempre foram capazes de os aplicar. No entanto, o facto de proporcionar uma atividade relacionada com os cuidados a ter com os livros, em que a dramatização e a fantasia estiveram presentes e de terem sido incluídos na biblioteca da sala livros infantis que pertenciam às crianças do grupo, tornou-se num fator importante pois permitiu, para além de um maior interesse pela área da biblioteca, que o respeito pelos livros que lá se encontravam fosse, gradativamente, aumentando.



*Figuras 18 e 19. Hospital dos livros*

A tarefa do Clube de leitura foi desenvolvida ao longo de todo o projeto, permitiu que as crianças usufríssem de um contacto mais intencional e permanente com o elemento livro. Ao longo das várias semanas as crianças demonstravam interesse pela atividade querendo sempre escolher um novo livro para levar para casa. O que se verificou, é que nem todas as crianças desfrutassem desta atividade como seria planeado.

Em algumas das folhas de registo estruturadas que acompanhavam os livros, percebeu-se que as respostas dadas, assim como os registos gráficos efetuados, foram realizados pelas famílias e não pelas crianças, como seria suposto. Deste modo, existiu uma impossibilidade de perceber e analisar qual a reação das crianças face à atividade.

Esta mesma atividade, permitiu entender que algumas famílias se tem vindo cada vez mais a preocupar e compreender a importância das atividades de leitura no futuro das crianças.



*Figura 20.* Tabela do Clube de Leitura

No que se refere à adequação do programa, foi notório que as atividades, no que diz respeito à complexidade das mesmas se adequaram ao grupo em questão, para além disso, corresponderam aos seus interesses uma vez que se apresentaram mais práticas, permitindo-lhes ter um papel mais ativo. Consequentemente, a envolvimento e participação do grupo foi maior o que despoletou, mais facilmente, a aquisição e consolidação das aprendizagens.

A atividade desta fase que se verificou não ser a mais adequada refere-se à tarefa nº 5 “clube de leitura”. Embora, como foi referido, tenha permitido o contacto com o livro e com a atividade de leitura, tornou-se difícil de analisar ao pormenor, por não permitir perceber qual a reação das crianças face às leituras efetuadas. Deste modo, esta atividade, não será a que mais se adequa para dar respostas às questões em que este estudo se foca.

Em modo de conclusão, entende-se que ao longo toda esta fase o interesse pelas atividades de leitura foi aumentando e que as crianças começaram gradativamente a valorizar, cada vez mais o elemento livro. À medida que as atividades iam sendo implementadas, as crianças foram ganhando consciência das potencialidades dos elementos de leitura, nomeadamente, do livro, quer a nível educativo, porque transmitem informações, quer a nível de lazer, por ser uma atividade prazerosa.



### Fase 3 – O nosso Livro

Investigadora: “ Como é que acham que começa uma história?”

Criança: “Letras”

No início desta tarefa, as crianças demonstraram, desde logo, a consciência de que para se escrever uma história é necessário recorrer à linguagem escrita. Como se pôde entender pela verbalização transcrita, alguns elementos do grupo, demonstram já reconhecer convenções gráficas, como é o exemplo dos grafemas.

Nos primeiros momentos desta tarefa as crianças mostraram-se retraídas e pouco participativas, sendo necessário incentivar e orientar bastante o grupo para que a atividade se fosse desenvolvendo. Assim, mostraram-se incapazes de recorrer ao mundo imaginário focando-se em factos reais que já tinham presenciado, factos esses que foram aproveitados para a construção das primeiras partes da história.

À medida que a tarefa passou a fazer parte da rotina do grupo e que as crianças compreenderam que no “mundo das histórias” tudo é possível, incluindo as ideias que pareciam ser “disparatas”, foram-se deixando envolver nesse mundo de fantasia e a história começou a construir-se de forma mais criativa e não tanto como um reflexo da realidade onde estão inseridas.

Nesta tarefa de inventar uma história, página a página, e tendo em conta que foi desenvolvida ao longo de várias semanas e com alguns intervalos de tempo entre as várias páginas, sentiu-se a necessidade de ir recordando o que se já se tinha escrito nas páginas anteriores. Esta tarefa realizou-se através do reconto que, inicialmente, tinha de ser auxiliado pelo adulto, mas, como foi um processo repetido várias vezes ao longo da construção do livro, foi ficando cada vez mais perfeito. No final desta construção, as crianças já se mostraram capazes de recontar toda a história sem qualquer auxílio do adulto.

Quanto à adequação do programa, conclui-se que esta terá sido uma tarefa bastante rica e adequada às crianças deste grupo, quer no que diz respeito ao tipo de atividade, quer no que diz respeito à complexidade da mesma.

A atividade foi bem conseguida e também ela correspondeu aos interesses do grupo. Ao longo do processo as crianças demonstraram-se sempre muito envolvidas e

com vontade de continuar e fazer mais e melhor. Em vários momentos, as crianças iam demonstrando essa vontade de continuar através das suas verbalizações -“Só isto?”; “Vamos fazer mais um bocadinho!”;

Esta envolvência com a tarefa, foi de tal forma conseguida, que dois elementos do grupo, aquando de uma atividade livre na área de expressão plástica, produziram um registo gráfico sobre o livro que estava a ser construído mostrando-o com entusiasmo: “*Olha Andreia, este é o circo da nossa história*”; “*É o circo Fumi*”.

Verificou-se que essa envolvência se deveu também ao facto de as crianças serem personagens da história.



*Figuras 21 e 22. Registos Livres “Circo Fumi”*

Ao longo deste percurso, percebeu-se que as ilustrações, tanto no que diz respeito aos vários cenários como aos personagens e aos objetos utilizados, foram uma ótima estratégia para que também elas despoletassem novas ideias, pois, consoante descreviam aquilo que observavam as crianças estariam já, de certo modo, a construir partes do texto.

Ainda na atividade de inventar uma história e consoante as ideias iam surgindo, e iam sendo escritas, sentiu-se a necessidade de ir lendo repetidamente aquilo que se ia escrevendo, o que se tornou facilitador uma vez que as ideias das crianças iam fluindo com maior facilidade.

Deste modo, conclui-se que quanto às estratégias e ao material utilizado, esta atividade foi também adequada ao grupo.

Entende-se assim que toda esta fase, à semelhança das anteriores, foi promotora de novas aprendizagens, nomeadamente, nas atividades de recontar e inventar histórias e garantiu que o contacto com os livros e com a leitura fosse regular e portanto favorecido, tornando-se numa atividade prazerosa para as crianças.

Para além das novas aprendizagens as crianças foram ainda pondo em prática algumas das aprendizagens efetuadas nas fases anteriores tal como os cuidados a ter com o livro, demonstrando-o na forma com que trataram o livro que construíram.

#### Fase 4- Livro Digital



Figura 23 e 24. Livro Digital “Circo Fumi”

Nesta última fase verificou-se que as crianças nunca tinham contactado com o suporte digital dos livros, não apresentando, portanto, qualquer tipo de conhecimentos em relação ao mesmo.

No entanto, após a leitura da história “Um livro diferente”, em suporte digital, foram capazes de entender e explicar que este tipo de livro, e como referiu uma das crianças é um livro que “mora no computador”.

De certa forma, depois desta leitura, ficaram também a compreender que este formato permite que os livros sejam conservados por mais tempo - “Assim não ficam velhinhos”.

O grupo mostrou-se motivado quando compreendeu que “O nosso livro” em suporte de papel, poderia também ele ser transformado em digital.

Ao apresentar “O nosso Livro” em suporte digital as crianças foram capazes de por em prática algumas das aprendizagens feitas ao longo das fases precedentes. Assim,

quando questionados acerca do que iriam fazer quando lhes foi apresentado o livro referiram – “Somos nós que vamos ler a história”, nessa mesma tarefa foram mesmo capazes de fazer a “leitura” da história, utilizando o reconto com recurso às ilustrações.

Ainda nesta atividade, demonstram também conhecimentos relativamente à forma de como se folheia um livro - “é ali em baixo”.

No que diz respeito à adequação do programa, verifica-se, que a tipologia das atividades foi adequada ao grupo de crianças.

A estratégia de utilizar recurso digital, suscitou o interesse das crianças e permitiu que conhecessem e compreendessem este novo suporte de livro.

Esta fase, foi também, uma forma de consolidar e demonstrar que ao longo do projeto foram adquiridas novas competências que inconscientemente, as crianças foram pondo em prática, como foi o caso do reconto, que mesmo sem pensar, utilizaram, para ler a história que tinham construído.

## CONCLUSÕES

O presente estudo concretizou-se pela necessidade de se compreender se seria exequível implementar, com crianças de três e quatro anos, atividades de promoção de literacia em leitura que se traduzissem na possibilidade de fazer emergir algumas dessas competências literárias que vem sendo mencionadas pela literatura para a Educação Pré- Escolar.

Ao iniciar este estudo foram definidas duas questões de investigação que sustentaram todo o trabalho realizado: **Como desenvolver competências de Literacia em Leitura com um grupo de crianças de três e quatro anos?** e **Como reagem as crianças a um programa de promoção de Literacia em Leitura?**

Para levar a cabo este projeto, foi pensado e aplicado um programa de Literacia em Leitura constituído por um conjunto de atividades que pudessem despoletar o desenvolvimento dessas competências nas crianças. Os dados recolhidos aquando a implementação do programa foram analisados e deram origem às conclusões relativas a este estudo.

Estas conclusões serão apresentadas segundo o mesmo procedimento utilizado na análise dos dados, assim, os resultados deste estudo estão divididos nas quatro fases que constituem o programa: Fase1: Biblioteca escolar, Fase 2: Livro infantil, Fase 3: O nosso livro e Fase 4: Livro digital.

Relativamente à Fase 1: Biblioteca Escolar, que as atividades implementadas, embora não fossem as mais adaptadas aos interesses e necessidades do grupo, por exigirem um período de concentração mais extenso, resultaram em novas aquisições sobre a biblioteca. As crianças que desde o início associaram este espaço a um local de leitura foram gradativamente adquirindo novos conhecimentos relativamente à quantidade e variedade de recursos de que se pode usufruir neste local e foi também alargada a noção que detinham sobre as regras de utilização desse espaço e desses recursos.

Na Fase 2: Livro Infantil, presenciou-se que o grupo tinha já alguns conhecimentos sobre a atividade de leitura, nomeando alguns elementos que permitem efetivar essa atividade como os livros, as revistas e os jornais e referindo que esses recursos nos

transmitem informações. As atividades do programa mostraram-se imprescindíveis para que esses conhecimentos fossem consolidados e completados com novas informações. Deste modo, no final desta fase verificou-se que foram atribuídos novos significados à atividade de leitura, considerando-a, para além de uma atividade de acesso ao saber, também como uma atividade que se realiza por gosto e que é possível concretizar em vários locais e de várias formas. Nesta mesma etapa as crianças mostraram-se, mais uma vez, capazes de compreender e saber que os recursos da biblioteca exigem cuidados e regras na sua utilização.

Na fase 3: O Nosso Livro, as crianças evidenciaram alguns conhecimentos relativos a aspetos da linguagem escrita como é o caso do reconhecimento dos grafemas, mencionando-os como sendo elementos necessários à atividade de escrita. Tarefas proporcionadas às crianças como o caso da descrição de imagens, o inventar e recontar histórias mostraram-se ser, inicialmente, uma dificuldade, no entanto, como foram tarefas repetidas com frequência, iam, com o passar do tempo, sendo aperfeiçoadas e realizadas com maior facilidade e até com alguma satisfação. Foi ainda notório que algumas aquisições das etapas anteriores eram postas em prática nesta atividade, nomeadamente no que se refere ao respeito pelo recurso livro, demonstrado na forma como trataram o livro que estavam a construir.

Na fase 4: Livro Digital, concluiu-se que as crianças não teriam qualquer conhecimento acerca deste tipo de recurso, no entanto, ao longo da implementação das atividades, foram adquirindo algumas noções sobre este suporte digital, mostrando-se capazes de entender que é um livro cujo acesso é feito com recurso a um computador e que garante que seja preservado ao longo do tempo. Nesta fase, foi também evidente que todo o projeto aplicado se traduziu em novas aprendizagens, que foram sendo aplicadas pelas crianças, mesmo que inconscientemente, exemplo disso foi o facto de conseguirem “ler” a história criada, sem qualquer auxílio do adulto, remetendo-se essa leitura para o reconto apenas com recurso às ilustrações que iam observando.

No final deste estudo concluiu-se, então, que o contacto regular com o livro de histórias e com atividades de promoção de literacia em que seja proporcionado um papel ativo da criança, resultou em novas aprendizagens e num maior interesse pela área da

biblioteca e pelas atividades de leitura conseguindo que o grupo adotasse uma postura de valorização por esse espaço bem como pelos seus recursos.

As atividades que constituíram este programa, o seu grau de complexidade, as estratégias definidas e os materiais utilizados mostraram-se, na sua maioria, adequados, quer às idades, quer aos interesses e necessidades do grupo resultando, como foi descrito anteriormente, em novas aprendizagens que se entende serem uma fase inicial do desenvolvimento deste tipo de competências e portanto, facilitadoras de aquisições futuras.

Deste modo, e respondendo sucintamente às questões de investigação, considera-se que a aplicação deste programa de literacia em leitura pode ser um caminho a seguir para o trabalho com crianças de pré-escolar, afirmando-se, tendo como referência as reações das crianças, que foi eficaz e fez emergir algumas competências de literacia em leitura no grupo deste estudo de caso.

### **Limitações do Estudo**

O estudo de Investigação apresentado decorreu em simultâneo com a prática de ensino supervisionada sendo que o tempo disponibilizado para a investigação e para a PES foi coincidente. Deste modo, e para que todas as atividades do projeto pudessem ser implementadas dentro dos limites de tempo que nos foram concedidos, sem influenciar as implementações que se referiam ao par de estágio, as atividades do projeto não foram em alguns casos exploradas com a intencionalidade pretendida, entendendo-se assim, o fator tempo como uma limitação à investigação realizada.

Ao longo das várias atividades, foi também verificado que o período em que decorriam as mesmas, como, por exemplo, após o almoço ou depois de um fim-de-semana, se tornaram, em algumas momentos, como um fator que pode ter influenciado os resultados obtidos, por alterarem as reações das crianças, a motivação, a concentração, entre outros aspetos.

A possibilidade de implementar este projeto com mais tempo, teria permitido que fosse concretizada uma abordagem mais completa às várias atividades e que tivessem

sido escolhidos os momentos mais oportunos, podendo esse fator refletir-se em resultados diferentes dos que foram obtidos.

### **Recomendações para futuros estudos**

Ao pensar na investigação efetuada ao longo deste projeto, e considerando que a mesma se trata de um estudo de caso, evidencia-se que os resultados obtidos se referem apenas ao grupo de crianças sobre o qual este estudo incidiu. Deste modo e remetendo-nos a esse facto surgiu a curiosidade de compreender se o programa de promoção de literacia que foi aqui traçado surgiria os mesmos efeitos noutro grupo de crianças, quer com a mesma faixa etária, quer com uma faixa etária diferente.

Entende-se que seria pertinente que em futuros estudos existisse a possibilidade de se aplicar este programa com outros grupos de crianças em contextos de pré-escolar variados permitindo assim que os vários resultados obtidos fossem comparados e que se compreendesse melhor que caminhos se revelam mais eficazes para desenvolver estas competências.

Noutro tipo de estudos, envoltos nesta temática de literacia em leitura, em que sejam também aplicadas atividades que pretendam promover o desenvolvimento de capacidades literárias, recomenda-se que o papel ativo da criança seja um fator privilegiado por se ter concluído que é promotor de um maior envolvimento e consequentemente de um maior número de aprendizagens.



### **CAPÍTULO III – REFLEXÃO FINAL PES**

## REFLEXÃO FINAL PES

As unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, desenvolvidas no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar, foram um forte contributo nas aprendizagens que qualquer profissional que pretende enveredar pela área de Educação Pré-Escolar deverá adquirir de forma a que se possa tornar num profissional competente, responsável e consciente das suas práticas educativas.

A Prática de Ensino Supervisionada I, que decorreu entre os meses de Novembro de 2013 e Janeiro de 2014, foi uma iniciação bem como uma adaptação daquilo que viria a ser a Prática de Ensino Supervisionada II, no entanto, estes primeiros meses de práticas tornaram-se também num conjunto de aprendizagens, que tal como já foi referido, são essenciais às práticas educativas.

Assim sendo, a PES I foi uma experiência educativa que nos transmitiu bases sólidas para que o trabalho desenvolvido posteriormente pudesse ser concretizado com maior intencionalidade educativa.

Esta prática inicial, a PES I, foi então, promotora e desencadeadora de um bom relacionamento com o grupo de crianças, com a educadora cooperante e com os restantes membros da comunidade educativa, permitindo por consequência um conhecimento quer do contexto educativo, das suas rotinas e horários, quer do grupo de crianças.

“A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (OCEPE, ME, 1997, p. 25)  
O tempo em que a PES I decorreu permitiu essa perceção acerca de cada uma das crianças do grupo, das suas necessidades e das suas dificuldades e até mesmo dos seus gostos, daquilo que lhes despertava maior e menor interesse e motivação.

Assim sendo, à medida que o tempo ia passando, a tarefa de planear e de delinear as estratégias a utilizar, os objetivos a atingir e as atividades a escolher para que esses mesmos objetivos fossem atingidos, veio sendo facilitada por existir já, esse conhecimento do grupo e das suas características.

“Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (OCEPE, ME, 1997, p.26)

Ter conhecimento do trabalho realizado pela Educadora Cooperante, perceber quais eram as suas estratégias para implementar as atividades, para manter o controle do grupo, para os motivar e interessar, foram também uma forma facilitadora de as nossas implementações ao longo da PES quer da PES I como da PES II decorrem de forma positiva e não se desenquadrarem do tipo de trabalho que já estaria desenvolvido até ao momento. Deste modo, e tentando sempre ir de encontro as opções educativas da Educadora Cooperante foi permitindo às crianças sentirem maior segurança bem como de existir uma continuidade nas práticas educativas, evitando “quebras” entre os nossos dias de implementação e os dias de implementação da Educadora.

A PES I foi também um ótimo contributo para combater algumas das nossas inseguranças e dificuldades aquando as várias implementações, nomeadamente, no controle do grupo, que inicialmente, se mostrou como sendo uma das principais dificuldades, uma vez que as crianças ainda não tinham à vontade connosco nem a percepção de que deviam acatar as nossas ordens.

Na PES I aprendemos a compreender cada uma das crianças individualmente, o que facilitou o desenvolvimento das atividades, sabendo exatamente como cativar e despertar o interesse de cada uma delas para que participassem de forma ativa no que lhes era proposto.

Todos estes fatores, e tendo em conta que a PES II foi realizada ao longo de 15 semanas foram fortalecidos nas práticas futuras.

A PES II deu-nos assim a oportunidade de alargar as aprendizagens efetivadas na PES I, alargando por consequência a visão que tínhamos deste contexto educativo, o Pré-Escolar, e das práticas que nele são realizadas, sendo que estas práticas (PES II) se aproximam bastante com o que será a realidade no quotidiano de um Jardim de Infância, bem como com aquele que será o trabalho de um educador. Esta visão da realidade, foi-nos concedida porque, como foi referido, a PES II foi desenvolvida durante mais tempo, e de forma mais intensiva, uma vez que, decorreu, semana após semana, durante três dias consecutivos.

Estes fatores referidos permitiram, então, que nos fôssemos apercebendo de como um ano apenas em que as práticas educativas são intencionais e sistemáticas,

planeadas para um grupo e tendo em conta as características desse mesmo grupo em específico, podem ser, promotoras de um enorme desenvolvimento das crianças, fator este que foi percecionado no decorrer do tempo com as evoluções que as crianças do grupo foram atingindo.

O facto de nos mantermos neste tipo de práticas, obrigou-nos a pensar de forma mais pormenorizada na planificação de atividades e de objetivos a atingir, pois, aquilo que se pretendia alcançar no início do ano e que progressivamente as crianças foram adquirindo, não poderia nem deveria ser aquilo que se pretendia no final.

Além disso, o facto de terem sido desenvolvidas em três dias consecutivos, sendo por isso práticas mais intensivas, obrigou-nos, ainda, a ter de pensar com maior consciência numa sequência intencional de atividades acerca de uma mesma temática, começando por atividades mais simples e aumentando o grau de complexidade à medida que o tema se ia desenvolvendo e aprofundado. Este fator incentivou ainda a pensar como integrar uma temática, nas várias áreas de conteúdo, ou áreas do saber, pois, tal como referem as OCEPE:

a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspetos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos (OCEPE, ME, 1997, p.48).

Deste modo, tentou-se como foi referido que existisse, essa articulação entre as atividades, pois, só deste modo, será possível proporcionar às crianças aprendizagens variadas e ricas que a longo prazo lhes permitam um desenvolvimento harmonioso e global.

A PES II diferiu também da PES I pelo facto de ser observada. Estas observações tornaram-se também num contributo bastante importante, pois, embora os momentos de observação nos transmitissem um certo nervosismo deram-nos a oportunidade de ter consciência e de refletir acerca de determinados pormenores que, em prática não observada provavelmente, e mesmo fazendo reflexões semanais sobre as nossas implementações, poderíamos não ter.

Assim sendo, estas observações permitiram que tivéssemos maior consciência acerca das nossas práticas, da maneira como as conduzíamos e como o grupo reagia, sendo mais fácil de corrigir e mudar alguns hábitos, favorecendo as nossas aprendizagens as nossas implementações futuras e em consequência as aprendizagens das crianças. Foram portanto, uma forma de nos ajudar a crescer e a evoluir.

Quanto ao facto de o projeto de investigação ser realizado ao longo da PES II, logo, num contexto e com um grupo que já conhecíamos e que já nos conhecia, foi um fator positivo, pois, o grupo já estaria habituado à forma de trabalhar, bem como às diferentes pessoas que implementam naquela sala de atividades, em consequência, as crianças que se encontram com maior à vontade e com mais segurança, foram-se tornando mais participativos nas várias atividades e participando de forma ativa e expondo com maior facilidade as suas ideias. Estes fatores permitiram que o projeto se fosse desenvolvendo com mais facilidade, permitindo obter assim resultados mais fiéis.

O facto de o projeto ter sido desenvolvido e encaminhado para um elemento que lhes é familiar e pelo qual, desde o início, mostram especial interesse foi também um contributo para que o projeto se desenrolasse como o planeado.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo destas práticas contribuíram para o nosso enriquecimento pessoal e sobretudo profissional, ajudando-nos a crescer e a ser mais competentes.

## Bibliografia

Academia das Ciências de Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian (2001) *“Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea”*. Academia das Ciências de Lisboa- Editorial Verbo: Lisboa

Almeida, A. (2010) *“Avaliação da Literacia em Leitura- Uma análise de produções dos estudantes no âmbito do PISA (Programme for International Students Assessment)”*.  
Obtido de:  
[https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15023/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado\\_AnaCristinaTom%C3%A9%20Almeida.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15023/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado_AnaCristinaTom%C3%A9%20Almeida.pdf)

Carvalho, C.; Sousa, O. (2011) *“Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura”*. Obtido de:  
<http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/530/1/S6%20-%20Carvalho%20%26%20Sousa.pdf>

Carvalho, M.; Mendonça, R. (2006). *“Práticas de leitura e Escrita”*. Ministério da Educação e Ciência: Brasília.

Centro de Investigação para Tecnologias Interativas; Associação dos Voluntários de Leitura. (2012) *“Projeto Voluntários da Leitura”*. Obtido de:  
<http://www.voluntariosdaleitura.org/index.php?s=info&pid=142&title=Missao/ApresentaApr do Projeto>.

Gamelas, A.; Santos, F.; Silva, M.; Tormenta, N. & Martins, V.; (2006) *“Ambiente de Literacia em contextos pré-escolares inclusivos”* Obtido de  
[http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz\\_indices/002264\\_ot\\_ambiente\\_literacia\\_contextos\\_b.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/002264_ot_ambiente_literacia_contextos_b.pdf)

Gallahue, David, L. (2002) *“Desenvolvimento motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância”* in Manual de Investigação em Educação de Infância (pp.49-83) Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Gomes, M.; Ávila, P.; Sebastião, J.; Costa, A. (2006) *“Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais”*. Obtido de: [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462de53172c7d\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de53172c7d_1.PDF)

Gomes I.; Santos N. (2010) *“Literacia Emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”* Obtido de: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz\\_indices/002176\\_ot\\_literacia\\_emergente\\_b.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/002176_ot_literacia_emergente_b.pdf)

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997) *“Educar a criança”*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa

Instituto Nacional de Estatística (2011). *“Censos 2011”* obtido de: [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine\\_censos\\_indicadores](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicadores) em Novembro 2013

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2001) *“Progress in International Reading Literacy Study”* Obtido de: <http://www.projavi.mec.pt/np4/151/> em Novembro de 2014

Mata, L. (1999) *“Literacia Familiar – O papel da Família na sua apreensão”*. Obtido de: [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82311999000100008&script=sci\\_arttext#1](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82311999000100008&script=sci_arttext#1)

Mata, L. (2006) *“Literacia Familiar- Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita”*. Porto Editora: Porto

Mata, L. (2008). *“A Descoberta da Escrita- Textos de Apoio para Educares de Infância”*. ME-DGIDC: Lisboa.

Melão, D. (2010). *“Ler na era digital: Os desafios da comunicação em rede e a (re)construção das literacias”*. Obtido de: [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/526/1/06A-Dulce-melao\\_pp\\_75-90.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/526/1/06A-Dulce-melao_pp_75-90.pdf)

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997). *“Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”*. ME, DEB: Lisboa

Ministério da Educação; Plano Nacional de Leitura (2006) *“Programa Está na hora da Leitura- Jardim de Infância”*. obtido de:

[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura\\_david.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf)

Ministério da Educação; Plano Nacional de Leitura (2006) *“Programa Está na Hora da Leitura- 1º ciclo”*. Obtido de:

[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta\\_1ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf)

Ministério da Educação; Plano Nacional de Leitura (2006). *“Programa Quantos mais Livros Melhor”*. Obtido de:

[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura\\_2ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_2ciclo.pdf)

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2009). *“Novo Programa de Português do Ensino Básico”*. ME/DEB: Lisboa.

Ministério da Educação. (2012) *“Metas Curriculares de Português –Ensino Básico 1º; 2º; 3º Ciclos”* obtido de: <http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugues.pdf>

Ministério da Educação; Rede de Bibliotecas Escolares. (2012). *“Aprender com a Biblioteca Escolar- Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico”* obtido de: [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=681&fileName=Aprender\\_com\\_a\\_biblioteca\\_escolar.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=681&fileName=Aprender_com_a_biblioteca_escolar.pdf)

Ministério da Educação, Rede de Bibliotecas Escolares. (2013). *“Amostras para ler +”* Obtido de: [http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1112/amostras\\_para\\_ler.pdf](http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1112/amostras_para_ler.pdf)



Ministério da Educação; Plano Nacional de Leitura (2014). “Leituras d’ Oriente e d’ Ocidente”. Obtido de:

[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/projectos/proj\\_final\\_leituras\\_de\\_oriente\\_e\\_de\\_ocidente\\_2014-15.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/projectos/proj_final_leituras_de_oriente_e_de_ocidente_2014-15.pdf)

Ministério da Educação, Gabinete de avaliação Educacional. “*Programme for International Student Assessment*”. Obtido de: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html> em Março 2014..

Mota, B. (2010) “*Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*”. Obtido de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3404/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20vers%C3%A3o%20%20.pdf>

NCTM (2007). “*Princípios e Normas para a Matemática Escolar*”. [Tradução Portuguesa dos Principles and Standards for School Mathematics]. Lisboa: APM.

Othero, G. (2005) “*Processos Fonológicos na Aquisição da Linguagem pela Criança*”. *ReVel*, v.3, n.5, 2005, obtido de: <http://www.revel.inf.br>

Parr, T. (2007), “*Ler é Divertido*”. Edições Gailivro: Porto

Pegado, E.; Ávila, P.; Coelho, A. (2011) “*Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos*”. Obtido de:

[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao\\_externa\\_5\\_anos\\_de\\_pnl\\_cies.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf)

Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças?*. Ministério da Educação – GEP: Lisboa

Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008) “*Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância- Texto de Apoio para Educadores de Infância*”. ME-DGIDC: Lisboa

Sousa, A. (2009) *“Investigação em Educação”*. Livros Horizonte: Lisboa

Spodek, B. e Saracho, O.(1998) *“Ensinando Crianças de 3 a 8 anos”*. Artmed : Porto Alegre-  
;

Summers, D.(1995) *“Longman Dictionary of contemporary English”*. Longman Dictionary:  
Harlow

Wolf, D. (2002) *“Ali e Então, o Intangível e o Íntimo: As Narrativas da Infância”* in Manual da Investigação em Educação de Infância. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa

## **Anexos**



## Comunicado

Olá Famílias,

Como sabem, a sala das vossas crianças conta, neste ano letivo, com duas estagiárias da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, que neste momento se encontram a realizar, para além do estágio, um Projeto de Investigação para a obtenção de Grau de Mestre.

No âmbito desse mesmo projeto, cuja temática a investigar/desenvolver se relaciona com a “literacia da leitura” decidiu-se que seria pertinente enriquecer o espaço da **biblioteca da sala**, tendo em conta que a mesma possui, no momento, poucos livros para que as crianças possam explorar e fazer descobertas significativas para as suas aprendizagens.

Deste modo, pretende-se, então, realizar uma campanha de recolha de livros **usados**.

O que se pretende é que as famílias cedam à Sala 2, algum livro que já não seja utilizado e que esteja “parado” pelas estantes de vossas casas. Livros esses que podem, como foi referido, ser uma mais-valia para as aprendizagens das vossas crianças e que podem assim receber uma nova “vida”, nesta sala.

Nenhuma família será obrigada a participar na campanha. Participará apenas quem puder e quiser.

Não se pretende que nenhuma família adquira **livros novos**, apenas que cedam aqueles que já não fazem “falta”.

Os livros devem vir identificados, pois, pretende-se também que sejam devolvidos no final do ano letivo. No entanto, e uma vez que os mesmos serão manipulados pelas crianças, não podemos garantir que as condições com que nos são entregues serão as mesmas no final do ano.

Obrigada pela colaboração.

**A Estagiária,**  
Andreia Lomba



## A melhor camisola do MUNDO!

- Reconta a tua parte preferida da história

- Os dois ursinhos foram brincar juntos. Desenha a brincadeira de que mais gostaste.

- Achas que o ursinho grande se devia ter zangado com o pequeno? Explica porquê.

- E tu, também tens um irmão? \_\_\_\_\_  
Qual é a brincadeira que mais gostas de fazer com ele?



# Chapeuzinho Amarelo

- Como se chama a personagem da história?

- Desenha o animal do qual a Chapeuzinho Amarelo tinha medo:

“Ele gritou bem forte aquele seu nome de LOBO umas vinte e cinco vezes”.  
Copia para o quadrado ao lado o número 25.

Procura a página que contém esta frase: “ Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim” – Que palavras encontras nessa página que rimam com pudim?



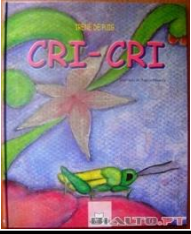
## Coelhinho Branco

- Desenha a parte da história de que mais gostaste:

Completa a frase: “E eu sou a Cabra Cabrez que te salta em cima e (...)

Nessa frase, quais são as palavras que rimam?

Desenha qual foi o animal que não teve medo da Cabra Cabrez:

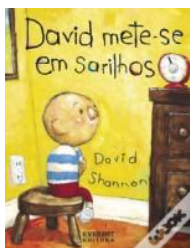


## Cri-Cri

- “Caía uma gotinha de água fresca que se transformava no seu duche”. É importante tomarmos banho e ficarmos limpinhos? Explica porquê.
- Como é que os grilos tocam música?
- Depois de ouvires a história, achas que é importante estar atento ao que os professores ensinam na escola? Explica porquê.

Desenha os grilos nas suas aulas de música





## David mete-se em sarilhos

- O que vês na capa do livro? (Descreve)
- “Cada vez que o David se mete em Sarilhos tem sempre uma desculpa”. Numa das páginas do livro, que tu vais ter de descobrir, o David diz : “Mas ele gosta”... Observa com atenção a ilustração. Parece-te que o gato gostou do que o David lhe estava a fazer? Explica porquê.
- Na penúltima página do livro, o David, que percebeu que tinha feito muitos disparates, usa uma palavra muito importante. Que palavra é essa?

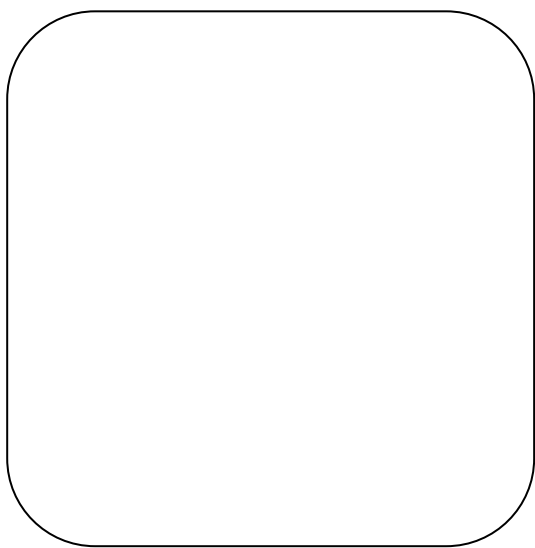
Desenha a tua parte preferida desta história e explica porquê.



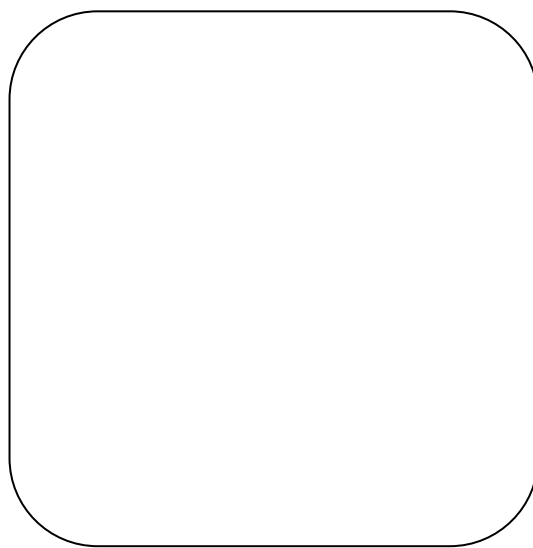
# Lavar, Escovar, Esfregar!

- De que fala este livro?

Escolhe dois animais que aparecem nas páginas deste livro. Desenha um em cada espaço. As linhas em baixo servem para escrever o nome de cada animal.



---



---

- É importante lavar, escovar e esfregar? Porquê?



## Monstro, não me comas!

- Desenha o Alex

- A mãe ralhou ao Alex e pediu para ele ir tomar banho ao rio. Enquanto caminhava, apareceu alguém que agarrou o Alex. Desenha-o!

- O que teria acontecido ao Alex, se a mãe do monstrinho não tivesse aparecido?
- Diz qual é a tua parte preferida da história e explica porquê.



## Não Faz Mal Ser Diferente

- Desenha a parte do livro de que mais gostaste e explica porquê...

- Achas que faz mal ser diferente? Explica porquê.

Procura a página que diz. **“Não faz mal pedir um desejo”**. Um desejo é uma coisa que tu queres muito. Por exemplo, o cão gosta muito de ossos, por isso o seu desejo é ter um osso. Pensa num desejo teu e desenha-o.



## O Feitiço da Birra

O Infante Gonçalo tinha bons ou maus comportamentos? Explica porquê

O que é que a Fada ensinou ao Infante Gonçalo ?

Qual é a tua parte preferida da história? Desenha-a e explica o porquê.

Achas que devemos fazer Birras e não querer partilhar os brinquedos e as brincadeiras com os nossos amigos? Explica porquê.

Na página 6 encontras uma palavra difícil. Procura num dicionário (os livros que ajudam a perceber as palavras difíceis) o significado da palavra “ceptro”

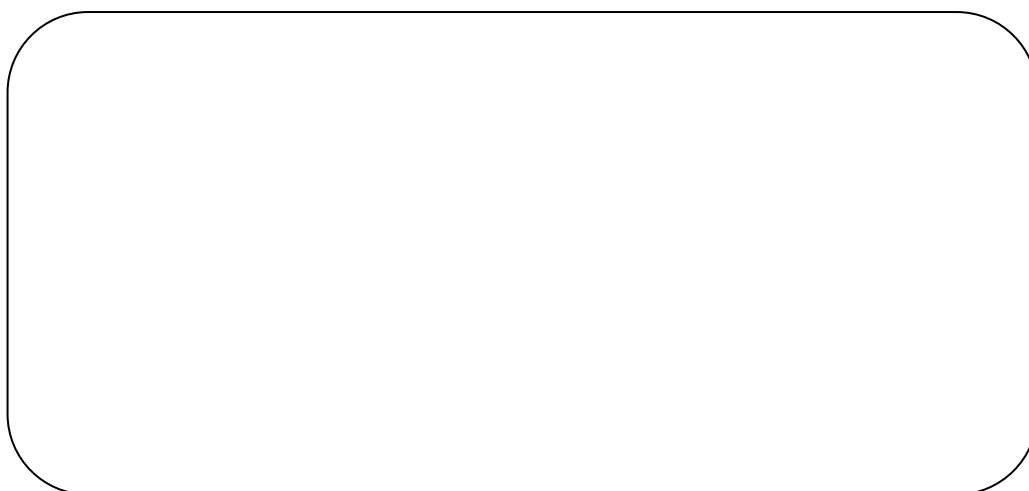
.



## O Meu Aniversário

- O que achas que é um aniversário?
- Procura a página 9. Ouve com atenção o que o menino diz nessa página. Porque será que ele diz que é um planeta perigoso?
- Procura na página 23 as duas palavras que deves dizer quando pedes a alguém para te ajudar a fazer algo que ainda não consegues.

Na página 28 está um bolo de aniversário. Pensa como gostavas que fosse o teu bolo. Desenha-o.





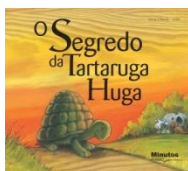
## O Pintor de Sorrisos

- O que vês na capa do livro?

Nas primeiras páginas deste livro existem telas pintadas pelo Jorge. Escolhe a que mais gostas e desenha-a.

Qual foi a parte da história de me mais gostaste? Explica porquê.

Gostavas de ser pintor? Explica porquê.



## O Segredo da Tartaruga Huga

- O que achas que é um segredo?

- Qual era o segredo da Tartaruga Huga?

- “À tarde, um par de coelhinhos vêm-na passar com uma cesta cheia de fruta”. Procura a página do livro onde aparece esta frase. Conta quantos coelhinhos aparecem nessa página. Regista o número no quadrado.

- Esta história falava de uma tartaruga, a Huga, e de outros animais. Desenha o animal de que mais gostaste e explica porquê.





# Os três Porquinhos

- Porque é que o papá porco expulsou os três porquinhos de casa?
- De que era feita a primeira casa? E a segunda? E a terceira?
- Qual era a frase que o lobo dizia antes de soprar a casa?
- Nessa frase, descobre as duas palavras que rimam.



## Partilhar e dar a vez

- Depois de ouvires a história, o que achas que é partilhar?

Desenha a parte da história de que mais gostaste.

Se o teu amigo te pedisse o teu brinquedo preferido emprestado, o que fazias?

Desenha a tua parte preferida da história.



## O Pirlampo Mágico

- Na primeira página do livro, encontras uma imagem: uma árvore, com pirlampos mágicos. Conta quantos pirlampos estão na árvore. E, se já conseguires, regista o número no quadrado.

- O que é que a avó da Matilde não conseguia ver?

- Quem é que ajudou a Matilde a ter uma ideia para realizar o sonho da avó? Desenha-o com a cor correta.

Nas últimas páginas, encontras uma imagem igual ou diferente das guardas da parte da frente? Descreve o que vês.

Porque será que são diferentes?



## Quando me sinto ... **FELIZ**

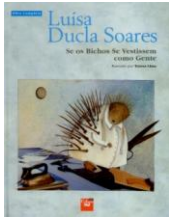
- Qual é o animal que conta esta história?
- O que achas que é estar feliz?

“São muitas as coisas que me fazem sentir feliz: Estar com os amigos... fazer bolachas com a avó (...).”

Desenha uma coisa que te faça sentir feliz.

A large, empty rounded rectangle with a black outline, intended for a child to draw something that makes them feel happy.

- Quando um dos teus amigos está triste, o que achas que podes fazer para o ajudar a ficar feliz?



## Se os Bichos Se Vestissem como Gente?

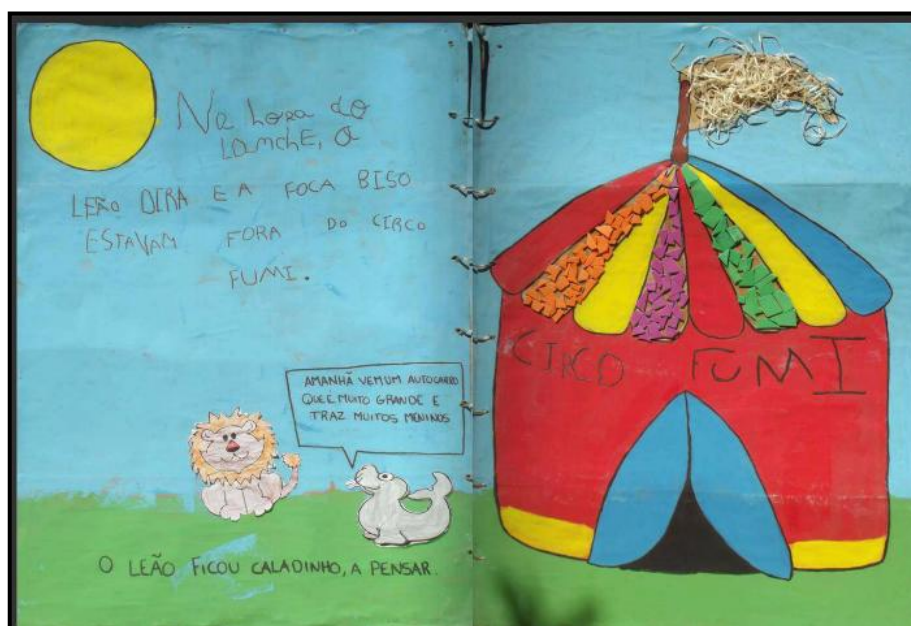
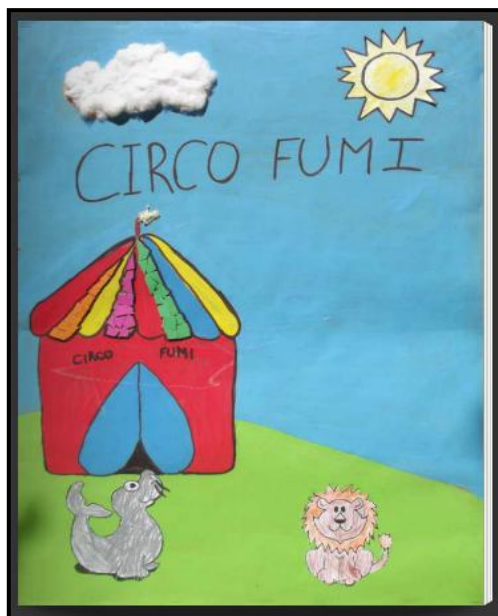
- De quantos animais fala na história?

- De que animal mais gostaste?

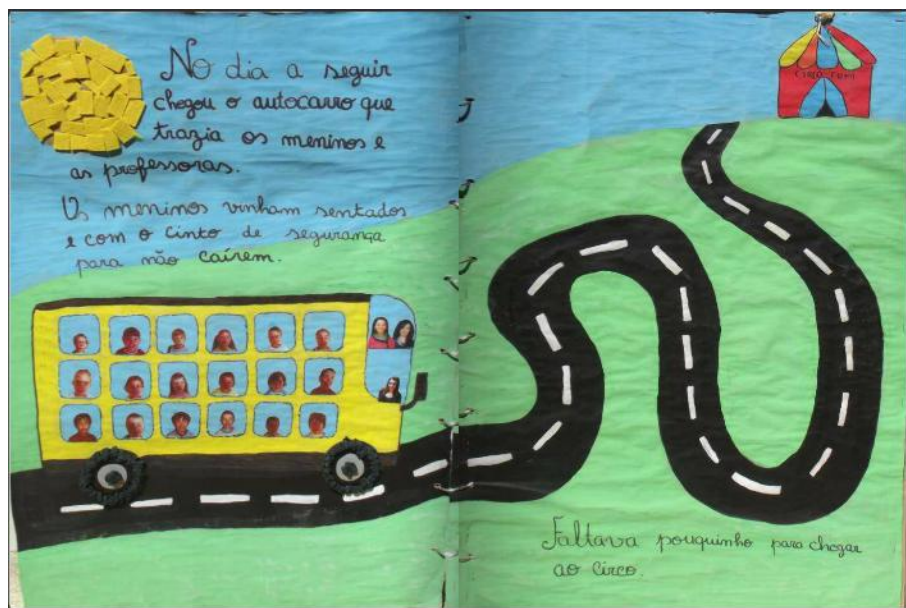
Desenha-o.

- Achas que os animais podem vestir roupa como as pessoas? Porquê ?

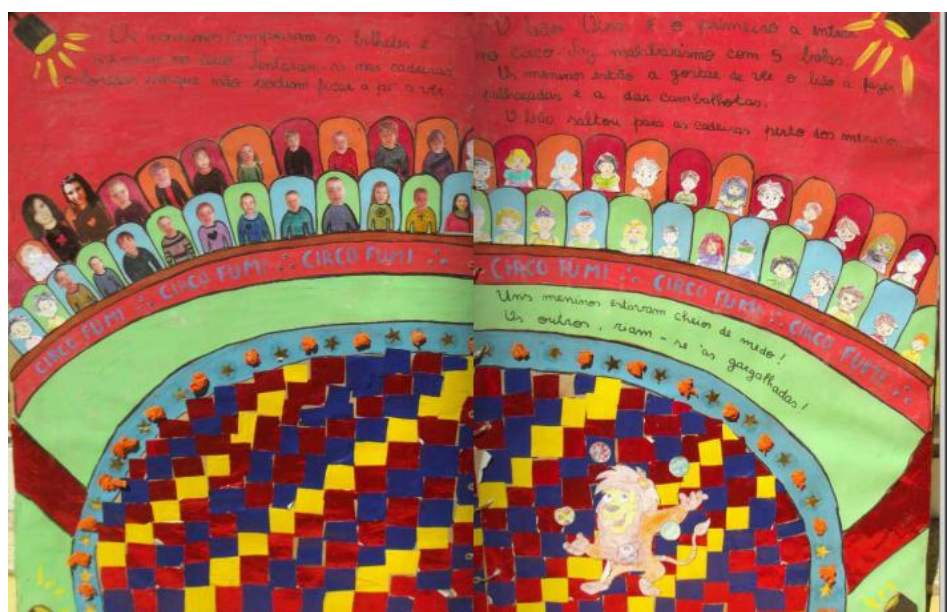
Anexo 3 : Livro “ Circo Fumi”



Na hora do lanche, o Leão Oira e a Foca Biso estavam fora do Circo Fumi.  
Foca Biso: - Amanhã vem um autocarro que é muito grande e traz muitos meninos.  
O Leão ficou caladinho, a pensar.



No dia a seguir, chegou o autocarro que trazia os meninos e as professoras. Os meninos vinham sentados e com o cinto de segurança para não caírem. Faltava pouquinho para chegar ao circo.

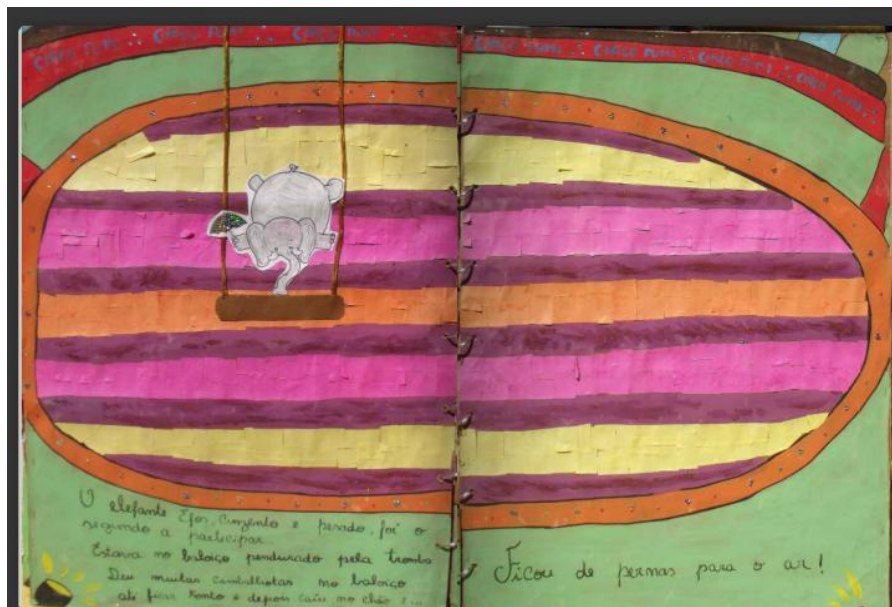


Os meninos compraram os bilhetes e entraram no circo. Sentaram-se nas cadeiras coloridas porque não podiam ficar a pé a ver.

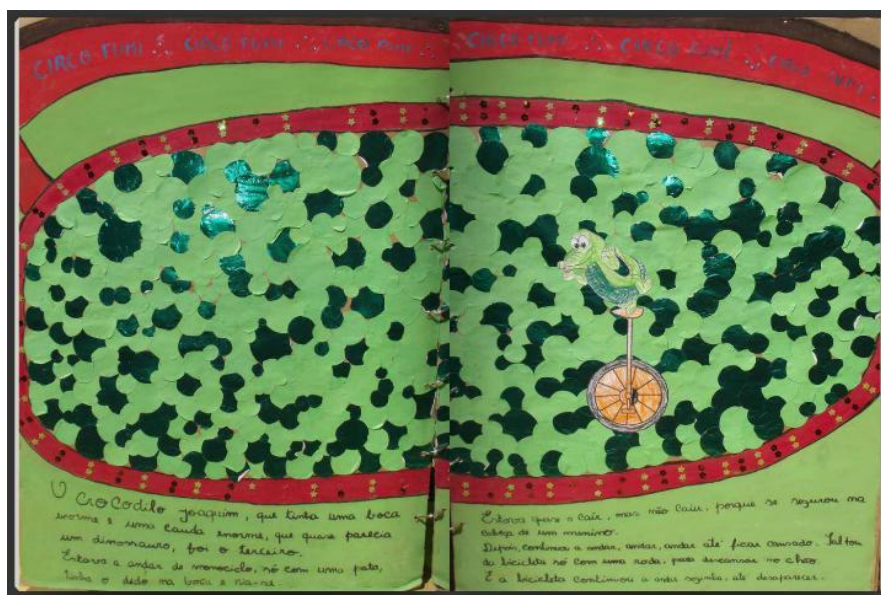
O leão Oira é o primeiro a entrar no circo. Faz malabarismo com 5 bolas. Os meninos estão a gostar de ver o leão a fazer palhaçadas e a dar cambalhotas.



O leão saltou para as cadeiras perto dos meninos. Uns meninos estavam cheios de medo! Os outros riam-se às gargalhadas!



O elefante Efos, cinzento e pesado, foi o segundo a participar. Estava no baloiço pendurado pela tromba. Deu muitas cambalhotas no baloiço até ficar tonto e depois caiu no chão e... Ficou de pernas para o ar!

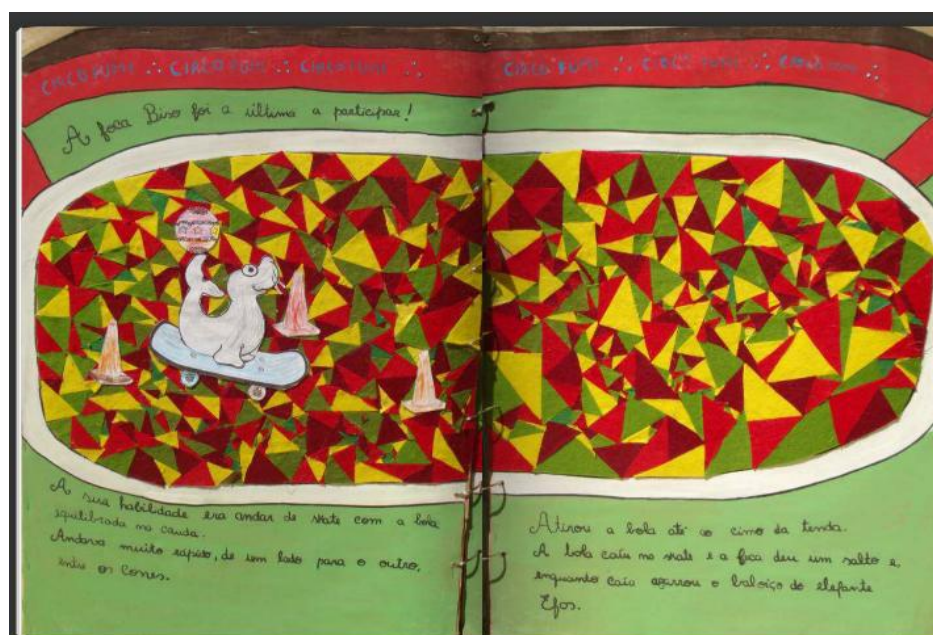


O crocodilo Joaquim que tinha uma boca enorme e uma cauda enorme que quase parecia um dinossauro foi o terceiro. Estava a andar de monociclo, só com uma pata,



tinha o dedo na boca e ria-se. Estava quase a cair, mas não caiu porque se segurou na cabeça de um menino.

Depois, continuou a andar, andar, andar até ficar cansado. Saltou da bicicleta só com uma roda para descansar no chão. E a bicicleta continuou a andar sozinha, até desaparecer.

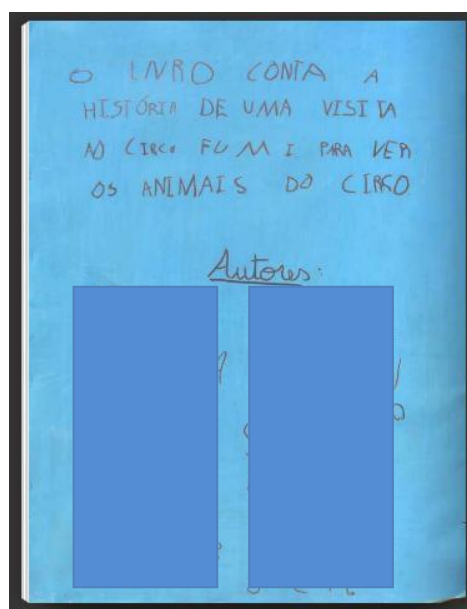


A foca Biso foi a ultima a participar! A sua habilidade era andar de skate com a bola equilibrada na cauda. Andava muito rápido, de um lado para o outro, entre os cones.

Atirou a bola até ao cimo da tenda. A bola caiu no skate e a foca deu um salto e enquanto caía agarrou o baloiço do elefante Efos.

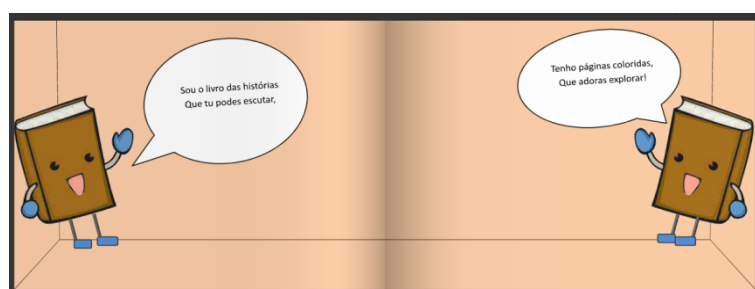


Quando o circo acabou, os meninos e as professoras foram embora para a escola. Os meninos estavam contentes porque tinham ido ao circo ver os animais. Quando chegaram à escola o autocarro parou e os meninos e as professoras saíram e foram para as suas casas.

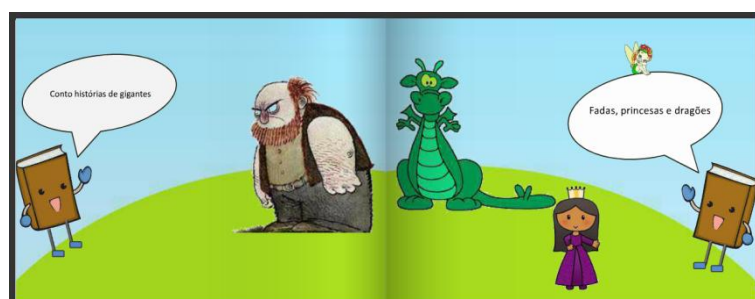


O livro conta a história de uma visita ao circo Fumi para ver os animais do circo.

#### Anexo 4 – “Um Livro Diferente” – Livro Digital



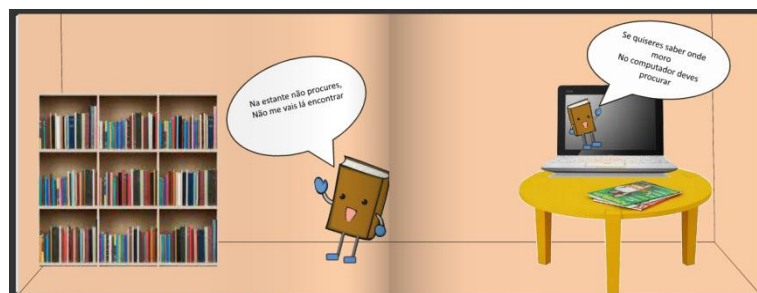
Sou o livro das histórias, que tu podes escutar, tenho páginas coloridas, que adoras explorar.



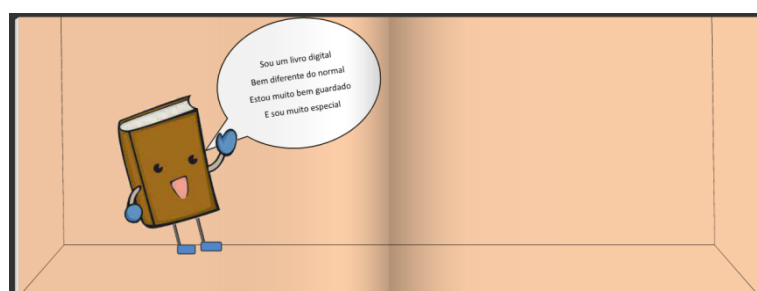
Conto histórias de gigantes, fadas, princesas e dragões...



Casas grandes e pequenas, e até dos sete anões.



Na estante não procures, não me vais lá encontrar. Se quiseres saber onde moro, no computador deves procurar.



Sou um livro digital, bem diferente do normal, estou muito bem guardado e sou muito especial.

